

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

Čtení knih u žáků se sluchovým postižením

Reading Books in Pupils with Hearing Impairment

Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Kateřina Hádková, Ph.D.

Autorka diplomové práce: Mgr. Tereza Götzová
Speciální pedagogika
navazující magisterské, prezenční studium

2019

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Já, níže podepsaná studentka, tímto čestně prohlašuji, že text mnou odevzdané diplomové práce v písemné podobě je totožný s textem závěrečné práce v elektronické podobě vloženým do databáze diplomových prací.

V Praze 18. 4. 2019

.....

podpis

Ráda bych touto cestou poděkovala doc. PhDr. Kateřině Hádkové, Ph.D. za její cenné rady a připomínky, trpělivost při vedení diplomové práce a konzultace, které mi velmi pomohly při zpracování této závěrečné práce. Mé poděkování patří také mé rodině, bez jejichž podpory by tato práce nevznikla. V neposlední řadě bych ráda poděkovala všem pedagogickým pracovníkům a žákům základních škol pro sluchově postižené, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. Bez jejich účasti by značná část této práce také nevznikla.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá čtenářstvím žáků se sluchovým postižením, jejich oblibou čtení knih na 2. stupni základní školy pro sluchově postižené vzhledem k jejich specifickým, která vyplývají z jejich postižení. Nejprve je práce věnovaná čtenářské gramotnosti a čtenářství obecně, jeho ukotvení ve vzdělávání a pohledu na sluchové postižení v rámci dvou disciplín. V rámci práce jsou také popsány nejznámější výzkumy týkající se čtenářské gramotnosti a čtenářství. Poté jsou témata čtenářství a čtenářská gramotnost úzce zaměřena na žáky se sluchovým postižením, což také úzce souvisí s problematikou nabývání jazyka majority u osob se sluchovým postižením i kvůli rozdílům mezi českým jazykem a českým znakovým jazykem. Dále je zařazena analýza dat a interpretace výsledků výzkumného šetření, které bylo uskutečněno na základních školách pro sluchově postižené prostřednictvím dotazníků pro žáky a jejich pedagogy. Z výstupů výzkumného šetření lze vyvodit některá specifika typická pro neslyšící žáky ve vztahu k četbě, ale také shodné prvky, které byly nalezeny při porovnání s výzkumem čtenářství u slyšících žáků v České republice.

KLÍČOVÁ SLOVA

Čtenářství, čtenářská gramotnost, žák se sluchovým postižením, neslyšící, český jazyk, český znakový jazyk, čtení s porozuměním

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the reading of pupils with hearing impairment, popularity of reading books at the 2nd level of primary school for the hearing impaired based on their specifics, which arise from their disability. Firstly, the thesis is devoted to reading literacy and reading in general, its anchoring in education and the view of hearing impairment in two disciplines. The thesis also describes the best-known research on reading literacy and reading. After that, reading and reading literacy topics are closely focused on pupils with hearing impairment, which is also closely related to the issue of acquiring the language of the majority among people with hearing impairment also due to the differences between Czech language and Czech sign language. Furthermore, the analysis of data and interpretation of the results of the research carried out at primary schools for the hearing impaired by means of questionnaires for pupils and their teachers is included. Some of the specifics typical for deaf pupils in relation to reading can be deduced from the outcomes of the research, but also the same elements that were found when compared with the research of reading by the hearing pupils in the Czech Republic.

KEYWORDS

Readership, Reading Literacy, Pupil with Hearing Impairment, Deaf, Czech Language, Czech Sign Language, Reading Comprehension

Obsah

ÚVOD.....	9
1 TERMINOLOGICKÉ A LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ TÉMATU	12
1.1 Čtenářská gramotnost a čtenářství	12
1.1.1 Úrovně čtenářské gramotnosti	14
1.2 Sluchové postižení z pohledu vědních oborů.....	16
1.2.1 Medicínský přístup	16
1.2.2 Kulturně lingvistický přístup	17
1.3 Vymezení v rámci legislativních dokumentů.....	18
1.3.1 Specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením v legislativě České republiky	21
2 VÝZKUMY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI A ČTENÁŘSTVÍ.....	23
2.1 PISA	23
2.2 PIRLS.....	26
2.3 „České děti jako čtenáři“	28
2.4 Výzkumy čtení s porozuměním u neslyšících.....	31
2.4.1 Průzkum čtení s porozuměním K. Mühlové	32
2.4.2 Průzkum čtenářských dovedností provedený K. Kuchlerem a O. Velehradskou	32
2.4.3 Čtení s porozuměním zkoumané M. Polákovou	33
2.4.4 Analýza úrovně čtení s porozuměním žáků s kochleárním implantátem K. Hádkové	34
3 ČTENÍ U ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	36
3.1 Přístupy ve vzdělávání u žáků se sluchovým postižením	36
3.1.1 Orální a auditivní přístup	37
3.1.2 Totální komunikace	37
3.2 Bilingvální/bikulturní přístup.....	38
3.2.1 Český znakový jazyk a český jazyk – specifické rozdíly	39
3.3 Vliv znakového jazyka na čtení s porozuměním u neslyšících.....	41
3.4 Specifické obtíže neslyšících s porozuměním čtenému textu	43
3.5 Rozvoj čtení v raném a předškolním věku u neslyšících	45
3.5.1 Otázka čtenářského věku u neslyšících dětí	45
3.5.2 Důležitost předčtenářského období u neslyšících	45

4	PROJEKTY, METODY A DOPORUČENÍ NA PODPORU ROZVOJE ČTENÁŘSTVÍ A ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	48
4.1	Programy na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti	51
4.2	Metody a doporučení pro rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářství u neslyšících na základní škole	53
5	VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	58
5.1	Teoretická východiska	58
5.2	Vymezení výzkumného cíle a předpokladů	58
5.3	Design výzkumu.....	59
5.4	Výsledky výzkumného šetření	67
5.5	Interpretace dotazníkových šetření	87
6	ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DOPORUČENÍ PRO SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKOU PRAXI.....	94
	ZÁVĚR	97

ÚVOD

Čtení a psaní je součástí lidstva od nepaměti. Ještě před vynalezením televizorů a radiopřijímačů to byla kromě ústní komunikace jediná možnost, jak například předat nebo zachovat určitý typ informací. Výuka čtení a psaní byla od počátku budování povinné školní docházky primárním cílem (pokud bychom mluvili o základním triviu, je třeba zmínit i počítání) u žáků mladšího školního věku. V současnosti se u nás považuje za samozřejmé, že všichni, kteří prošli vzdělávacím systémem některé ze základních škol, umí číst a napsaným informacím rozumějí. Mezi ně se počítají i žáci se sluchovým postižením navštěvující školy hlavního vzdělávacího proudu, nebo školy pro sluchově postižené. U nich bývá leckdy situace odlišná.

Pro většinovou společnost čtení souvisí se zkušeností mluvené řeči. Bývá to obvykle v 1. třídě základní školy, kdy děti začínají číst a s rodiči a učiteli pronikají do tajů knížek. Obsahům knížek vhodných jejich věku rozumějí většinou bez potíží. Čtou totiž ve stejném jazyce, ve kterém komunikují mluvenou řečí. Obecně je dovednost čtení a porozumění textu chápáno jako elementární věc. Děti se sluchovým postižením ovšem v této dovednosti často selhávají. Kvůli nemožnosti nebo omezené možnosti slyšet nemají zkušenost s mluvenou řečí, kterou nemají v mnoha případech možnost dohnat. Pokud komunikují ve znakovém jazyce, je pro ně mluvený jazyk, jazyk majority, do určité doby neznámý. V základní škole (v přípravné fázi v mateřské škole) se s ním tak souvisle setkávají poprvé, když se učí číst a psát. Zároveň jsou ale v tomto jazyce také často vyučováni, i když mu příliš nerozumí. Osvojit si čtení je pro ně náročná věc, ačkoliv určitě ne nemožná. A právě kvůli jejich odlišnosti je pro ně ještě důležitější nabývat tyto dovednosti s větší intenzitou, poznávat jazyk skrze čtení knih. Každopádně zaostávají za svými slyšícími spolužáky. Tyto informace je možné čerpat z četných zahraničních výzkumů, méně již z těch českých. Tuzemských studií bylo provedeno poskrovnu.

V poslední době se klade velký důraz na porozumění čtenému a na práci s přečteným textem, což bylo a je možné zaznamenat v národním i mezinárodním měřítku, kdy o čtenářské gramotnosti slyšíme v rámci pravidelného testování žáků a studentů u nás po celém světě. Velká pozornost je tomuto tématu věnována právě i kvůli horším výsledkům žáků v těchto testech, kvůli stále se zvyšujícímu počtu hodin strávených mladou populací ve virtuálním světě a snižujícímu se počtu přečtených knih a aktivních čtenářů. To zjišťují četné průzkumy týkající se čtenářství. Výsledky plošných

výzkumů, testů a průzkumů se ovšem týkají často pouze dětí z hlavního vzdělávacího proudu, nezmiňují speciálně žáky se sluchovým postižením. I proto si může většinová společnost myslet, že neslyšící žáci čtou na stejné úrovni, že u nich nabývání čtenářské gramotnosti neprobíhá jinak, nemá svá specifika. Není tomu ale tak.

Tato diplomová práce je zaměřena na specifika čtení u žáků se sluchovým postižením, speciálně pak u žáků se sluchovým postižením na 2. stupni základní školy pro sluchově postižené. Jelikož je čtení velmi obsáhlé téma, výzkumná část této diplomové práce se úžeji zaměřuje na problematiku čtenářství. Nevěnuje se tedy tomu, do jaké míry neslyšící žáci rozumí obsahům přečtených knih. Snaží se ovšem zjistit oblibu četby u vybrané části žáků se sluchovým postižením, četnost čtení apod. Primárně jsou v této práci kladeny otázky týkající se vztahu žáků se sluchovým postižením, četnosti čtení ve volném čase, návštěvnosti knihoven a motivace ke čtení ze strany učitele českého jazyka. K dosažení cíle a zodpovězení výzkumné otázky je zprvu analyzována odborná literatura, poté je představeno výzkumné šetření.

První kapitola diplomové práce prezentuje téma z terminologického a legislativního hlediska. Ve zkratce jsou zde definovány pojmy čtenářství a čtenářská gramotnost v obecné rovině. Definováno je i sluchové postižení z pohledu medicínského a kulturně lingvistického. V této kapitole je také téma vymezeno v rámci nejdůležitějších legislativních dokumentů českého školství souvisejících s touto problematikou, je zde věnován také prostor specifikům vzdělávání žáků se sluchovým postižením v příslušných zákonech a vyhláškách.

Vybrané výzkumy zaměřené na čtenářství a čtenářskou gramotnost u žáků a studentů jsou představeny ve druhé kapitole. Popsané jsou vybrané výzkumy mezinárodních i tuzemských šetření a jejich výsledky. Zaměřili jsme se na výzkumy, jejichž respondenty jsou primárně žáci a studenty z hlavního vzdělávacího proudu. Neméně důležitá podkapitola obsahuje prezentaci nejdůležitějších výzkumných šetření, kde byli účastníky pouze žáci se sluchovým postižením.

Třetí kapitola pojednává o specifických čtenářství a čtenářské gramotnosti dětí a žáků se sluchovým postižením. Obsahuje odstavce, ve kterých jsou prezentovány vzdělávací přístupy ve školách pro sluchově postižené. Větší prostor věnován přístupu bilingválnímu vzhledem k většímu zaměření na žáky neslyšící, jejichž přirozeným jazykem je znakový jazyk. Jsou zde popsány vlivy znakového jazyka na čtení

s porozuměním u neslyšících a obtíže, které mají s nabýváním čtení a primárně porozuměním čteným textům. I když je téma zaměřeno více na žáky staršího školního věku, i tak je zde podkapitola o rozvoji čtení v raném a předškolním věku u neslyšících, jelikož je toto období považováno za jedno ze stěžejních.

Poslední teoreticky zaměřenou kapitolou je kapitola čtvrtá. Týká se projektů, metod a doporučení na podporu rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti u žáků na základní škole. Obsahuje metody a doporučení hlavně pro práci s žáky v základní škole, některé se zaměřují na rozvoj čtenářských dovedností v rodinném prostředí. Vynechaná není ani tematika přínosu knihovnických služeb a programů, které tyto instituce skupinám i jednotlivcům nabízejí. Jedna z podkapitol popisuje přímo metody a doporučení vhodné pro práci s žáky se sluchovým postižením. To však neznamená, že zbylé části kapitoly se jich netýkají.

Poslední, pátá kapitola, se zabývá výzkumným šetřením. Pomocí smíšeného výzkumu bylo provedeno na 3 základních školách pro sluchově postižené. Osobně byly předány dotazníky žákům 2. stupně a jejich učitelům českého jazyka. V rámci šetření bylo úkolem zjistit, jaké místo v životě zaujímají knihy v životě žáků se sluchovým postižením na 2. stupni základní školy, jak pedagogové pracují v hodinách s četbou svých žáků, jak je motivují a podporují ve čtení. Jedním z dalších cílů je také porovnat vybrané výsledky výzkumu s výsledky konkrétního výzkumu u slyšících žáků. V kapitole je popsán cíl šetření, hlavní výzkumná otázka a vedlejší výzkumné otázky. Na ty bude odpovězeno pomocí interpretace žákovských a učitelských dotazníků. Na konci je část kapitoly věnována prezentaci sebraných dat pomocí grafů, zmíněné interpretaci zjištěných jevů a závěrům s doporučeními pro speciálně pedagogickou praxi.

1 TERMINOLOGICKÉ A LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ TÉMATU

Čtenářská gramotnost jako jeden ze základních cílů vzdělání provází již celé generace žáků, kteří školu navštěvovali. Tento cíl bude jistě stále přetrvávat, i když obsah pojmu čtenářská gramotnost se bude vzhledem k okolnostem neustále proměňovat. Stále se objevují nové skutečnosti, které je nutné při práci se čtenářskou gramotností u žáků, nejen těch se sluchovým postižením, brát v úvahu.

Tato kapitola je věnována důležitému představení terminologie. Kapitola se zabývá definováním v první řadě pojmů čtenářská gramotnost, čtenářství a v druhé řadě představení pohledů na sluchové postižení.

1.1 Čtenářská gramotnost a čtenářství

Pojmy čtenářská gramotnost a čtenářství se objevují v četném množství publikací, někteří ale chápou významy těchto pojmů odlišně, někteří (viz např. Altmanová a kol., 2011) pro účely publikace užívají pojmy rovnocenně. V rámci této diplomové práce budou pojmy používány s rozdílnými významy. Je ovšem nutné podotknout, že tyto pojmy spolu navzájem velmi souvisí, proto se mohou v některých případech překrývat a někteří autoři, jak již bylo řečeno, je proto významově neodlišují.

Je třeba ještě zmínit, že gramotnost můžeme definovat i v rámci jiných odvětví (např. počítařskou, přírodovědnou, informační apod.) (Šebesta, 1999). Diplomová práce (dále jen DP) je ovšem zaměřena na oblast čtení, proto je zde věnována pozornost výlučně gramotnosti čtenářské.

V první řadě zde bude popsán pojem čtenářství. Trávníček (2008, s. 35) definuje čtenářství jako: „*Pojem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací, plánovité a ucelené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí, rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi.*“ Čtenářství spadá spíše pod aktivity volnočasové, je spojené se zábavou (Trávníček, 2011). Podle Wildové (2002) prezentuje aktivní vztah k četbě, k literatuře, to znamená, že čtenář je schopen určitý text přečíst, vnímá jeho obsah. Prostřednictvím něj je jedinec začleňován do společnosti (kromě dalších faktorů), čtenářství jej zušlechťuje.

Pojem čtenářská gramotnost můžeme nalézt častěji skloňovaný. Lze se s ním setkat např. v rámci mezinárodních plošných šetření. Jelikož jsou šetření velmi

respektována, budou zde představeny primárně definice, ze kterých vycházejí tyto výzkumy. Šetření budou představena v další podkapitole.

Mezinárodní šetření Progress in International Reading Literacy Study¹ (dále jen PIRLS) chápe čtenářskou gramotnost jako: „*Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu*“ (Janotová a kol. 2018, s. 11). Česká školní inspekce interpretuje čtenářskou gramotnost v pojetí PIRLS: „*...jako tvořivý a interaktivní proces, při kterém se klade důraz na funkční povahu čtení. Čtenáři by v tomto pojetí měli ovládat čtenářské strategie, při kterých uplatňují své znalosti a zkušenosti, přemýšlejí o tom, co si přečetli, vytvářejí si vlastní představy a identifikují podstatné informace a myšlenky*“ (Česká školní inspekce ČR – PIRLS, © 2017). Z definice PIRLS může být zřejmá skutečnost, kdy se definice čtenářství a čtenářské gramotnosti mohou částečně překrývat.

Druhé vymezení pojmu čtenářská gramotnost vychází z největšího a nejdůležitějšího mezinárodního šetření The Programme for International Student Assessment² (dále jen PISA). „*Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti*“ (Blažek a Příhodová, 2016, s. 27). Takto je definována čtenářská gramotnost pro potřeby šetření PISA.

V Pedagogickém slovníku (Průcha a kol., 2003, s. 34) nalezneme vymezení čtenářské gramotnosti jako: „*Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské (...), ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.*“

Zdá se, že všechny tři definice čtenářské gramotnosti popsané výše spolu velmi korespondují a vzájemně se doplňují.

Vzhledem k tématu DP, které spojuje čtení a specifickou skupinu žáků se sluchovým postižením, je také na místě zmínit interpretaci z pohledu speciální pedagogiky. Ve slovníku speciální pedagogiky (Milan Valenta a kol., 2015, s. 30) je heslo

¹ Více o mezinárodním šetření viz kapitola 3 „Výzkumy čtenářské gramotnosti a čtenářství“.

² Více o mezinárodním výzkumu viz kapitola 3 „Výzkumy čtenářské gramotnosti a čtenářství“.

právě spojené primárně s problematikou osob se sluchovým postižením. Zde je zmiňováno slovní spojení čtení s porozuměním³, které je definováno jako: „... jeden ze základních cílů čtení. Je charakterizován vytvářením odpovídajících představ. Také jeden z cílů vzdělávání žáků se sluchovým postižením, (...). Pro osoby s těžšími stupni sluchového postižení, zvláště pak osoby neslyšící je grafická (psaná) podoba většinového jazyka prakticky jediným způsobem, jak se k informacím prezentovaným v mluveném jazyce efektivně dostat, a čtení s porozuměním je tak pro ně nezbytnou dovedností. Při nábvyku čtení s porozuměním je však nutné brát v úvahu, že jedinec (...) má v důsledku svého postižení nižší komunikační kompetence ve většinovém mluveném jazyce, je proto zpravidla třeba aplikovat speciální metody výuky čtení.“

Z této definice vyplývá naléhavost, se kterou je potřeba přistupovat k zprostředkování čtení s porozuměním neslyšícím osobám, ke kterým zároveň promlouvají i již zmíněné definice čtenářství a čtenářské gramotnosti. Je zde tedy patrné, že pro neslyšící je nabytí čtenářské gramotnosti náročnější a tematicky velmi aktuální.

1.1.1 Úrovně čtenářské gramotnosti

V rámci definování čtenářské gramotnosti se ještě můžeme setkat s různými přívlastky, jež ještě více specifikují tuto dovednost a určují tím určitou úroveň této dovednosti.

Doležalová (2014) popisuje pět etap nabývání čtenářské gramotnosti. Zmíníme etapu spontánní čtenářské gramotnosti, která probíhá ještě v období, kdy se dítě ve věku tři až šest let setkává s knihami, texty a jejich obsahy skrze prohlížení (vnímání prostřednictvím dalších smyslů) a předčítáním od nejbližších. Tato etapa je důležitá vzhledem k tomu, že vyzdvihuje čas, kdy nemusí být zcela patrný vliv, protože není až tak zřejmé aktivní zapojení dítěte v procesu. Přitom je toto období jedno z nejzásadnějších. Další zmíněnou etapou podle Doležalové je doba elementární čtenářské gramotnosti, vymezená šesti až deseti lety věku. Jedná se především o dobu nábvyku techniky čtení, cílem je tedy hlavně nabytí a automatizace dekodování písmen, slov. Až po této etapě může dítě pomalu rozvíjet základy čtenářské gramotnosti. Pokud je dostatečně rozvíjí, dostane se podle Doležalové skrze další etapy až k etapě funkční

³ Pro účely této diplomové práce budou používány pojmy čtenářská gramotnost a čtení s porozuměním ve stejném významu.

gramotnosti, připisované dětem dokončujícím základní vzdělání, kdy jim tato dovednost slouží v běžné životní praxi.

Šebesta (1999) stejně jako Doležalová také vymezuje základní, elementární čtení a funkční gramotnost, mezi nimiž spatřuje očividnou souvislost. Elementární, základní čtení popisuje jako technickou dovednost, jež musí být pro budoucí použití plně zautomatizována, čehož je možné dosáhnout náležitým procvičováním a upevňováním pro rozeznávání písmen, skládáním slov a vět, které spadá do prvních dvou ročníků základní školy. Funkční gramotnost, kterou považuje za jádro gramotnosti, je rozvíjená v ročnících pozdějších. Na rozdíl od elementárního čtení jsou porozumění obsahu a práce s textem procesy neautomatizované vyžadující nejen plnou koncentraci čtenáře a adekvátní rychlost čtení, ale také jeho vědomé úsilí a maximální kapacitu krátkodobé a střednědobé paměti.

Šebesta (1999) navíc popisuje pokročilé čtení, kde vymezuje úroveň z elementárního čtení vycházející. Úroveň následující prezentuje jako porozumění obsahu čteného textu ve smyslu explicitním, které již vyžaduje ovládnutí neautomatizovaných procesů zmíněných výše. Jako další stupeň stanovuje čtení analytické, kde by měl být čtenář schopen odhalit implicitní významy, postoje autora, jeho záměrů, předpokládá se práce s kontextem. Nejvýše na žebříčku pokročilého čtení Šebesta spatřuje zhodnocení textu, významu pro čtenáře, zhodnocení postojů a záměru autora, jak vše zpracoval.

Gavora (2002) navíc posuzuje funkční čtenářskou gramotnost podle povahy textu, ke které čtenář přistupuje. Rozlišuje tak texty souvislé, mezi které řadí např. literární texty, odborné texty nebo novinové články, texty nesouvislé, což jsou návody, tabulky, grafy, dotazníky, řády apod., a texty s číselnou složkou, jakou jsou např. cestovní řády.

Vidíme, že nabytí čtenářské gramotnosti v tom nejvyšším slova smyslu vyžaduje četné úsilí, schopnosti a dovednosti, které vyžadují aktivní zapojení čtenáře, ale také jeho okolí. Od předčítání, přes automatizaci základního čtení, až po schopnost pracovat s textem jsme svědky procesu velmi komplexního, kde na sebe všechny úrovně navazují a doplňují se. Stejná práce čeká i na děti neslyšící, na jejich rodiče a učitele.

1.2 Sluchové postižení z pohledu vědních oborů

1.2.1 Medicínský přístup

Na sluchové postižení jako takové je již dlouhodobě nahlíženo obecně dvojitým pohledem. Starší medicínský pohled nazírá na sluchové postižení jako na vadu či poruchu, jíž dělí podle několika kritérií (např. místo vzniku postižení, období vzniku postižení, z hlediska stupně postižení). Takto je poté dítě přiřazeno do některé ze skupin – nedoslýchaví, neslyšící, ohluchlí (viz Škodová, Jedlička a kol., 2003; Vágnerová, 2004). I na základě těchto informací je dětem poté většinou přidělena některá z kompenzačních pomůcek (nejčastěji jsou to sluchadla či kochleární implantát) a při výchově a vzdělávání je kladen důraz na používání většinového mluveného jazyka (v tomto případě českého jazyka). Jak ale uvádí Hudáková (in Andrejsek a kol., 2018), i zde se projevuje individualita každého dítěte v tom smyslu, že každé dítě přijímá a reaguje na pomůcku osobitým způsobem. Zároveň dodává, že v každém případě je přítomnost sluchového postižení u dítěte jednou z dalších okolností, které jej utvářejí, kromě něj je spousta dalších faktorů, díky kterým je každé dítě jedinečné. Navíc z hlediska pedagogické praxe neexistují pedagogické postupy a přístupy, které by se řídily právě medicínským pohledem na tuto problematiku.

Argumenty Hudákové podporuje i aktuální verze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon), viz primárně §16 tohoto zákona, a aktuální verze vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, v nichž se více než o stupních sluchového postižení mluví o poskytování jednotlivých podpůrných opatřeních na základě individuálních potřeb každého žáka (více viz další podkapitola).

Vzhledem k tématu diplomové práce, které se týká více pedagogického než medicínského zaměření a věnuje se primárně čtení u žáků neslyšících preferujících v komunikaci znakový jazyk, aktuálnímu přístupu ze strany odborníků a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy bude obsah diplomové práce naplňován na základě kulturně jazykového přístupu vysvětlenému dále.

Ohledně pojmenování dětí a žáků vycházíme ze všeobecného pojmu dítě a žák se sluchovým postižením (pokud se bude vyjádření týkat obecně všech dětí, které nějakým způsobem nemohou plnohodnotně vnímat sluchem) a dítě a žák neslyšící (pokud se

vyjádření bude týkat dětí a žáků, kteří nemohou okolní svět vnímat sluchem a v komunikaci preferují znakový jazyk). V textu budeme ovšem používat i pojmenování nedoslýchavý a ohluchlý, pokud bude vycházeno z citované odborné literatury.

1.2.2 Kulturně lingvistický přístup

Kulturně jazykový přístup, podle některých autorů pojmenovaný jako přístup lingvistický (Hudáková in Andrejsek a kol, 2018), nenazírá na problematiku sluchového postižení z hlediska poruchy či defektu, který je nutné nějakým způsobem odstranit nebo eliminovat.

Tento pohled se zaměřuje výhradně na komunikaci neslyšících a jejich preferovaný komunikační kód. Podle Komorné (2008) je takto pohlíženo na neslyšící jako na kulturní a jazykovou menšinu s velkým „N“⁴, která vnímá jako svůj jazyk znakový jazyk (v tomto případě český znakový jazyk), preferuje jej v komunikaci a zároveň ho považuje za součást kultury komunity Neslyšících. Pribanić (2006) popisuje komunitu jako skupinu osob, kteří si mohou být navzájem emocionální oporou, sdílejí společné zájmy a normy chování, zkušenosti, jazyk atp. S odkazem na odbornou literaturu (např. Kosinová, 2008) se detailně kulturou Neslyšících nebudeme zabývat, soustředíme se zde na jazykovou část, která při vzdělávání hraje podstatnou roli.

Tento přístup z hlediska jazykového byl zcela jistě podpořen lingvistickými výzkumy započatými ve Spojených státech amerických Williamem C. Stokem v 60. letech 20. století. Ten prokázal, že znakové jazyky mají rysy přirozeného jazyka, a proto jsou svébytnými a rovnocennými mezi ostatními mluvenými jazyky (Macurová, 2008). Uběhlo ještě mnoho let, než se zákonná podoba tohoto výzkumu dostala do České republiky, a tedy byl zákonem č. 155/1998 Sb., o znakové řeči uznán za přirozený a plnohodnotný komunikační systém (zákon č. 155/1998 Sb.). Pro nepřesnost v pojmenování (vysvětlení viz. Macurová, 2001a) byl připomínkován a nyní je znám pod zákonem č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Ten sice stále obsahuje definici „neslyšící“ podle určitých parametrů medicíny, ale zároveň mimo jiné určuje, že: *„Český znakový jazyk je základním komunikačním systémem těch neslyšících osob v České republice, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace“* (zákon č. 384/2008 Sb., §4, odst. 1). (...) *a že mají neslyšící právo na*

⁴ Označení „Neslyšící“ jsou tedy chápáni jako kulturní menšina, nikoliv jako handicapovaná skupina obyvatel. Takové označení vzešlo od neslyšících v USA, kde se začalo označení „Deaf“ používat v 2. pol. 20. st. (Hrubý, 1999b).

používání českého znakového jazyka (včetně dalších komunikačních systémů) a mají právo na vzdělávání s využitím českého znakového jazyka (včetně dalších komunikačních systémů)“ (zákon č. 384/2008 Sb., §7).

1.3 Vymezení v rámci legislativních dokumentů

Tato podkapitola navazuje na předchozí terminologické uvedení popisem, jak je tematika čtení, čtenářské gramotnosti a čtenářství zakomponována v rámci stěžejních dokumentů systému vzdělávání v České republice. Podkapitola bude věnována Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který vychází ze školského zákona, a který pro základní vzdělávání vymezuje závazný rámec pro tuto etapu vzdělávání.

RVP ZV jako takový funguje na základě strategie, jež vychází z klíčových kompetencí. Vymezuje, jaké úrovně těchto kompetencí by měli žáci postupně dosáhnout i tím, že jsou předkládány očekávané výstupy a učivo. Vše by mělo vést ke komplexnímu, všeobecnému rozvoji žáka tak, aby mohl své nabyté vědomosti a dovednosti uplatnit v praktickém životě. K dosažení by měly být nastaveny odpovídající podmínky pro všechny žáky.

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“. (...) „Získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu“ (RVP ZV, s. 11). V RVP ZV jich nalezneme celkem šest: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Tyto kompetence jsou stanoveny odděleně, ale zároveň se prolínají.

Z definic v předchozí podkapitole můžeme vyvodit, že pro praktický život hraje čtenářská gramotnost a čtenářství nezastupitelnou roli, dá se proto předpokládat, že při popisu kompetencí, očekávaných výstupů a učiva primárně vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a průřezových témat (v zásadě hlavně tématu Mediální komunikace) bude k tématu v RVP ZV množství příspěvků. Jelikož učení jako takové závisí z velké části na studijním čtení a čtení s porozuměním, budou zde zmíněny jen ty části, které se tématu dotýkají nejvíce.

Z klíčových kompetencí se problematiky čtenářské gramotnosti a čtenářství dotýká nejvíce kompetence komunikativní, v níž je popsána určitá úroveň této

kompetence, a s kterou by měl žák nabýt, s čím by měl odcházet ze základní školy. Měl by např. rozumět různým typům textů a záznamů, obrazovým materiálům, měl by o nich dokázat přemýšlet a reagovat na ně a využívat je k vlastnímu rozvoji a pro uplatnění ve společnosti (RVP ZV). Podpora čtenářství a rozvoj čtenářské gramotnosti zde nejsou explicitně zmíněné, ale v popisu můžeme nalézt shodné znaky s obsahem těchto pojmů, hlavně s obsahem pojmu čtenářská gramotnost.

Vedle klíčových kompetencí RVP ZV také definuje i vzdělávací oblasti, ze kterých poté vychází jednotlivé vzdělávací obory, obsahující závazné očekávané výstupy a učivo nutné probrat v jednotlivých obdobích. Jednou ze stěžejních oblastí je Jazyk a jazyková komunikace. Ta je realizována ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk (RVP ZV). Zde se budeme věnovat vzdělávacímu oboru Český jazyk a literatura, jelikož osvojování si cizího jazyka v takovém smyslu, v jakém je uvedeno v této vzdělávací oblasti, nesouvisí s tématem diplomové práce.

Vzhledem k podstatě vzdělávacího oboru zde najdeme množství odkazů k nabývání čtenářské gramotnosti, méně již k tématu podpory čtenářství. Je ovšem třeba podotknout, že explicitně se tato tematika v RVP ZV objevuje pouze minimálně v okrajových částech. Není přímo není zmiňována právě ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura a jeho třech složkách: Komunikační slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova.

V rámci této oblasti se podle RVP ZV žáci zaměřují na čtení s porozuměním na úrovních podle schopností žáka, na analýzu a na kritické posouzení obsahu přečteného textu. Získávají základní čtenářské návyky, které postupně rozvíjejí, stejně jako rozvíjejí svou schopnost interpretace. S textem se pracuje tak, aby se žákům jejich prostřednictvím nich dostávalo poznatků a prožitků, na jejichž základě si osvojí nebo pozmění určité postoje a hodnoty v životě. Žáci by měli být schopni po absolvování základní školy (podle jednoho z cílů vzdělávací oblasti) získávat různé typy informací. Na konci základní docházky by u nich měl být rozvinut kladný vztah k literatuře, měli by být schopni své čtenářské zážitky sdílet. Podrobněji jsou pak popsány jednotlivá období základního vzdělávání u jednotlivých složek (viz úplné znění RVP ZV).

Přímo k rozvoji čtenářské gramotnosti pak odkazují dva doplňující vzdělávací obory, nepovinná součást základního vzdělání: Etická výchova a Filmová/Audiovizuální výchova. U popisu obou oborů je explicitně sděleno, že rozvíjejí čtenářskou gramotnost,

každý dle svého oborového zaměření (RVP ZV). Jak už ale bylo zmíněno, jde pouze o doplňující vzdělávací obory, které není povinné zařadit do školního vzdělávacího programu, nejsou zásadním bodem ve vzdělávání z hlediska RVP ZV.

Průřezová témata jsou další částí RVP ZV, kde je možné najít informace o rozvoji čtenářské gramotnosti a o podpoře čtenářství u žáků základní školy. Průřezová témata jsou důležitou součástí vzdělávání, mapující aktuální témata, která zasahují do aktuálního života společnosti. Stejně jako u vzdělávacích oblastí přispívá zakomponování průřezových témat do výuky k rozvoji osobnosti každého žáka. Průřezová témata jsou, na rozdíl od doplňujících vzdělávacích oborů, povinnou součástí vzdělávání, a promítají se do předmětů podle zaměření, nebo je pro ně zřízen samostatný předmět (RVP ZV)

Tematiku čtenářské gramotnosti lze nalézt v průřezovém tématu Mediální výchova. Ta pracuje primárně s pojmem mediální gramotnost⁵, což obsahuje i kritický přístup k médiím tištěného charakteru. Jedná se o schopnost posouzení prvků sdělení, jejich věrohodnosti a informační hodnoty, a o schopnost vyhodnocení záměru autora a jeho základní orientace v textu (RVP ZV). Z výčtu uvedeného v podkapitole je zřejmé, že RVP ZV obsahuje několik odkazů k rozvoji čtenářské gramotnosti (nabývání základního čtení, které je popisováno v RVP ZV nevyjímaje), není zde ovšem zmíněna explicitně. Není zde zmíněno, v jakém smyslu a jak bude na základní škole pracováno s žáky pro cílené nabývání úrovně čtenářské gramotnosti, jak a v jakém smyslu bude podporováno čtenářství z řad školy. Práce s textem probíhá také v rámci jiných vzdělávacích oblastí (např. v naukových předmětech). V RVP ZV můžeme ovšem nalézt minimálně informace o postupu práce s rozvojem čtení s porozuměním u takovýchto předmětů. Tato skutečnost může pomoci k pochopení učiva a dosažení učebních cílů. O toto vše je ale možné obohatit Školní vzdělávací programy jednotlivých základních škol. Také záleží na kreativitě a osvědčenosti jednotlivých pedagogů.

⁵ „Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními; dále se pak jedná o orientaci v mediovaných obsazích a o schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od získávání informací přes vzdělávání, až po naplnění volného času“ (RVP ZV, s. 138).

1.3.1 Specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením v legislativě České republiky

Tato podkapitola doplňuje legislativní rámec vzdělávání žáků se sluchovým postižením vzhledem k osvojování čtení s porozuměním a s tím spojeným čtenářstvím s ohledem na žáky se sluchovým postižením, což je zmíněné v některých částech školského zákona a ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění dalších předpisů, jelikož neslyšící žáci jsou řazeni podle legislativy právě mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nutno zde znovu zdůraznit, že předchozí podkapitola týkající se obecně legislativního ukotvení se na tyto žáky samozřejmě také vztahuje.

Školský zákon v §16 dává žákům se SVP, v našem případě neslyšícím žákům, možnost využít podpůrných opatření, která se vztahují k jejich potřebám. Co se týče neslyšících žáků, podle našeho názoru jsou zásadní tato ustanovení.

Podle §16 odst. 7 se: *„Podpůrná opatření volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta. Žákům a studentům vzdělávaným v českém znakovém jazyce se souběžně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce, přičemž znalost českého jazyka si tito žáci a studenti osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka.“* (školský zákon, §16, odst. 7)

Zároveň podle §16 odst. 2 mají žáci se sluchovým postižením právo na úpravu organizace, forem a metod vzdělávání, právo na využívání speciálních učebních pomůcek, právo na využívání komunikačních systémů neslyšících⁶, využití asistenta pedagoga a dalšího pedagogického pracovníka⁷, tlumočníka českého znakového jazyka a přepisovatele pro neslyšící (školský zákon, §16, odst. 2).⁸

Další podpůrná opatření se kategorizují pole zmíněné vyhlášky č. 27/2016 Sb. do pěti stupňů dle závažnosti, přičemž na konkrétní členění opatření odkazujeme na přílohu vyhlášky.

Ve vyhlášce je vzdělávání žáků se sluchovým postižením přímo věnovaný §6 odst. 1-3, který stanovuje pro žáky, kteří používají jiný komunikační systém než mluvenou řeč,

⁶ V tomto případě českého znakového jazyka.

⁷ V tomto případě velmi důležitá a přínosná přítomnost neslyšícího asistenta pedagoga či druhého neslyšícího pedagoga ve výuce.

⁸ Ze stanovených podpůrných opatření byla vybrána ta, která nejvíce souvisí s daným tématem DP.

právo na vzdělávání přednostně v komunikačním systému, který žák sám preferuje. Zároveň stanovuje, že pokud jsou žáci vzděláváni v českém znakovém jazyce, ve škole se vzdělávají také v psané podobě českého jazyka za využití metod výuky češtiny jako cizího jazyka. U těchto žáků jsou navíc výstupy z naukových předmětů stanoveny právě v českém znakovém jazyce i v psané podobě českého jazyka. (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Pokud se neslyšící žáci vzdělávají v některé ze základních škol pro sluchově postižené, je tomu tak podle §16, odst. 9 školského zákona možné: „...*přijmout do takové školy lze dítě, žáka nebo studenta (...) shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných by samotná podpůrná opatření (...) nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání*“ (školský zákon, §16, odst. 9).

Vyhláška také stanovuje další podrobnosti o přítomnosti tlumočnicků a přepisovatelů pro neslyšící ve specifických případech, pro podrobnosti odkazujeme na §7 vyhlášky (vyhláška č. 27/2016 Sb., §7).

Většina těchto podpůrných opatření by měla být uzpůsobena k podpoře ve vzdělávání těch žáků, kteří jako neslyšící preferují ke komunikaci znakový jazyk. Všechna ustanovení mohou jako taková sloužit k podpoře rozvoje čtenářství a dosažení dané úrovně čtenářské gramotnosti. V případě neslyšících žáků je zcela jistě žádoucí vzdělání postavené na českém znakovém jazyce, na jehož základě si pak lépe mohou osvojit systém českého jazyka a všechny jeho vrstvy. Organizace, úprava forem a metod vzdělávání jsou také důležité aspekty, pokud si žáci psanou podobu českého jazyka osvojují jako druhý jazyk. K tomu přispívají i speciálně uzpůsobené učebnice. Přítomnost neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga je přínosná mimo jiné kvůli možnosti přiblížit žákům svět knih a příběhů a zprostředkovat jim jejich hodnoty. Pro žáky mohou být vzorem, jelikož žákům budou ukazovat jejich pozitivní vztah k četbě a ke knihám jako zástupci neslyšících dospělých v jejich životě. Nemalou roli zde hrají i tlumočníci a přepisovatelé českého jazyka.

2 VÝZKUMY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI A ČTENÁŘSTVÍ

Nabytí čtenářské gramotnosti, čtení s porozuměním, k čemuž dopomáhá i čtenářův přístup ke knihám, motivování ke čtení a budování vztahu k nim, je zásadní bod ve vzdělávání žáků a studentů v mezinárodním měřítku. Testování jsou podrobováni žáci z různých koutů celého světa ze specifických oblastí čtenářské gramotnosti. Dostávají otázky ohledně čtenářství. Jejich rodiče a pedagogové jsou dotazováni také, mimo jiné, jakým způsobem se podílí na podpoře čtenářství u svých dětí a žáků.

V této podkapitole budou představeny mezinárodně uznávané výzkumy společně s tuzemským výzkumem čtenářství. Na základě tohoto dotazníku je postaveno výzkumné šetření diplomové práce.

2.1 PISA

Výzkum PISA⁹ (The Programme for International Student Assessment) je zaměřený na hodnocení vzdělávacích systémů v rámci celého světa. Zkoumá dovednosti a znalosti 15letých žáků a studentů. Tento výzkum je prováděn jednou za 3 roky, kromě čtenářské gramotnosti pravidelně zkoumá i dovednosti a znalosti v přírodních vědách a matematice. Každý cyklus je pak věnovaný specifickým zkouškám, např. z finanční gramotnosti, skupinové práce nebo z řešení problémových úkolů. Každý rok je jedné z hlavních oblastí přitom věnováno více prostoru. Čtenářská gramotnost byla hlavní testovanou oblastí v roce 2000, 2009 a naposledy v roce 2018 (About PISA, © 2018). Testy z roku 2018 nebyly prozatím do doby odevzdání diplomové práce publikovány.

Podle Kramplové (2011) se konkrétního testování v roce 2009 zúčastnili žáci a studenti z různých druhů škol, nevylučuje gymnázia, střední odborné školy s maturitou i bez ní a školy speciální. Neuvádí ovšem konkrétní informace, ze kterých by bylo patrné, zda se testování zúčastnili např. žáci nebo studenti škol pro sluchově postižené.

Pokud se jedná o čtenářskou gramotnost, je zkoumána pomocí testu a dotazníků pro žáky a pomocí dotazníků pro ředitele škol, učitele českého jazyka a pro rodiče (OECD, 2010). Žáci potažmo studenti vyplňují „Žákovský dotazník“ obsahující otázky mimo jiné na žáka/studenta, dosažené vzdělání a práci rodičů, domácí prostředí, na

⁹ V DP jsou popisována průřezově šetření z roku 2006, 2009 a 2015, jinak ovšem proběhly i studie v roce 2000, 2003 a 2012

čtenářské aktivity, na čas věnovaný učení a na hodiny českého jazyka, návštěvu knihovny, čtenářské postupy a porozumění textu. Kromě toho také vyplňují „Žákovský dotazník“ o počítačích ve svém okolí. Primárně pro ředitele školy je připraven „Školní dotazník“ týkající se hlavně poskytnutí informací o struktuře a organizaci školy, kurikulu a hodnocení a atmosféře ve škole (PISA 2009, © 2017).

Testování čtenářské gramotnosti je založené na určitých situacích ze života, do kterých jsou zasazeny úlohy zkoumající dovednosti žáků a studentů na daných textech. Texty mohou být buď souvislého charakteru (např. vyprávění, výklad, popis a instrukce), nebo nesouvislého (grafy, tabulky, obrázky, mapy, reklamy apod.). Zde je důležité zdůraznit, že právě PISA je založená na výzkumu dovedností, ne pouze znalostí (Kramplová, 2011). Dovedností je prezentováno celkem pět ve třech škálách, viz Tabulka 1.

*Tabulka 1- škály k interpretaci výsledků PISA
(Kramplová, 2011, s. 9)*

ŠKÁLY	DOVEDNOSTI
Získávání informací	Nalezení informací
Zpracování informací	Celkové porozumění Interpretace
Zhodnocení textu	Posouzení obsahu textu Posouzení formy textu

Kramplová (2011) popisuje, že situace vybírané pro testování PISA: osobní, vzdělávací, pracovní a veřejné, by měly být blízké reálnému životu, tzn., že by zvolení situace nemělo v testování žáka či studenta hendikepovat. Na základě výše popsaného obsahu testů žáci a studenti dostávají různé úkoly, řeší otázky s výběrem odpovědi, uzavřené otázky s výběrem odpovědi, nebo otevřené otázky s tvorbou odpovědi (součástí vyřešení takového úkolu může být i grafická forma odpovědi).

Pokud se budeme věnovat výsledkům českých žáků a studentů, ve čtenářské gramotnosti v roce 2006 si vedli nejhůře. V rámci všech zemí včetně České republiky se v této oblasti vedlo lépe dívkám než chlapcům. V rámci České republiky činilo největší potíže získávat z různých textů informace. Naopak nejlépe se jim dařilo v interpretaci daného textu. Je možné to chápat tak, že v rámci studia v žácích a ve studentech není

budován kritický přístup k textům a zaujímání vlastních postojů, stejně tak není podporována schopnost vyhledávání různých informací. Bylo také zjištěno, že na výsledky testu má vliv rodinné zázemí a hmotné a kulturní vlastnictví rodiny (Martinec, 2008).

Podobná zjištění výzkumníci prezentovali i v rámci výzkumů PISA za rok 2009, kdy byla čtenářská gramotnost opět hlavní oblastí. Žáci a studenti České republiky dosáhli podprůměrných výsledků, od roku 2000 došlo ke zhoršení. Také se snížil počet žáků čtoucích si pro radost. V České republice byly horší výsledky v oblasti zhodnocení textu, oblast vycházející jako opomíjená ve výuce i v roce 2006. V této oblasti se naopak snadno orientovali např. žáci ze všech anglicky mluvících zemí. Žáci z České republiky si lépe vedli v práci se souvislým textem, i když průměrný rozdíl mezi škálami u souvislého a nesouvislého textu nebyl velký. Všeobecně nejlépe si vedli žáci z Koreje a Finska, ale také ze Šanghaje. Podobné podprůměrné hodnocení jako Česká republika obdržely i státy Slovensko a Rakousko.

Z dotazníků PISA 2009 například vyplynulo, že v České republice lze najít spojitost mezi výsledky žáků ve čtenářské gramotnosti a mezi počtem knih v domácnosti a také s povoláním jejich rodičů. Díky jejich vyhodnocení se zjistilo, že od roku 2000 se zvětšil podíl žáků, kteří nečtou pro radost. Čtení je koníčkem pro třetinu žáků, třetina uvedla čtení jako ztrátu času. Více jak polovina žáků ve věku 15 let se ve škole nudí, třetina z nich školu ani navštěvovat nechce. Skoro 80 % žáků základní školy v dotazníku vyplnilo, že v jejich škole mají knihovnu (Palečková, Basl, 2010).

Palečková a Basl (2010) také zmiňují některé výsledky z dotazníku učitelů českého jazyka. Podle jejich vyjádření využívají při výuce nejčastěji učebnice, čítanky, knihy pro mládež, počítačové výukové materiály (na základní škole více využívané než na gymnáziích), internet a materiály z jiných předmětů.

Co se týče nejaktuálněji zpracovaných šetření PISA z roku 2015, kdy bylo čtení s porozuměním vedlejší oblastí, došlo oproti roku 2009 ke zlepšení, nebylo však statisticky významné. Všeobecně nejlepšího hodnocení dosáhly státy - Singapur, Kanada, Finsko. Žáci České republiky se vyrovnali např. žákům ruským, švýcarským, rakouským nebo vietnamským (Blažek, Příhodová, 2016).

2.2 PIRLS

Vedle výzkumu PISA se mezinárodně také provádí šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), což je šetření zaměřující se na zjišťování čtenářových schopností a dovedností v mezinárodním měřítku, zjišťuje zlepšení ve čtenářské gramotnosti. Na rozdíl od PISA se šetření účastní žáci 4. ročníků základní školy, vyplňují písemné testy a dotazník. Šetření probíhá pravidelně každých 5 let. Dotazník je připraven i pro školu a rodiče (Janotová, Tauberová a kol., 2016). Poslední výzkum byl proveden v roce 2016.

„Projekt PIRLS klade důraz především na funkční stránku čtení a na dovednost využívat vybrané čtenářské strategie při práci s různými formami psaného textu. Velká pozornost je věnována příběhům a dovednostem, které umožňují pochopit jednání, motivy a vývoj postav. Stranou však nezůstávají ani texty, z nichž se žáci dozvídají nové informace a fakta o okolním světě“ (Janotová, Tauberová a kol., 2018, s. 7). Podobně jako PISA se tedy zaměřuje na zjišťování dovedností potřebných pro celoživotní učení.

Testy jsou zaměřené na 2 hlavní oblasti, do kterých pak spadají konkrétní podoblasti. První hlavní oblast - účely čtení - zkoumá to, s jakým úmyslem žáci přistupují ke čtení. Spadají sem podkategorie čtení pro získání literární zkušenosti a čtení pro získání a používání informací. Každá podoblast v sobě tedy obsahuje určité druhy textu – literární a informační texty souvislé a nesouvislé. Druhou hlavní oblastí jsou čtenářské dovednosti. Zkoumají se postupy porozumění čtenářů – vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu. Otázky na dané oblasti jsou odstupňovány několika úrovněmi úspěšnosti. Žáci v testových úlohách pak odpovídají na otázky s výběrem jedné odpovědi nebo na otevřené otázky (Janotová, Tauberová a kol., 2018).

Ze jmenovaných dotazníků jsou jistě nejzajímavější otázky v dotaznících pro žáky, jejich rodiče a učitele. V „Žákovském dotazníku“ se tvůrci věnovali zejména tématům: knihy v domácím prostředí, obliba knihoven, využívání technologií, vnímání školní atmosféry, čtení ve škole a mimo školu. „Učitelský dotazník“ obsahoval mimo jiné otázky o výuce čtení ve třídě, o typech vybíraných textů. Byly zde zahrnuty činnosti využívané při výuce čtení, zaměřoval se na práci s žáky s obtížemi ve čtení a také na způsob hodnocení čtení. Rodiče byli dotazováni například na to, jak si četli s potomkem před nástupem do školy, jaké činnosti jejich dítě ovládalo před nástupem do základní

školy a jak se s ním připravují do školy. Otázky padaly i na gramotnost v domácím prostředí, knihy v domácnosti, technologie v domácnosti a v neposlední řadě na nejvyšší dosažené vzdělání a zaměstnání rodičů (Česká školní inspekce zveřejňuje národní a mezinárodní databázi šetření PIRLS 2016, © 2017). Všechny zodpovězené otázky a vyplněné testy mohly přispět k ucelenému snímku čtenáře, co se týče jeho rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti a působení jeho okolí.

Z celkových výsledků lze vypožorovat, že např. Česká republika dosáhla nadprůměrných výsledků. Podobně se pro příklad umístily Itálie, Rakousko a Německo. Výrazně lepší hodnocení obdrželi například žáci Irska, Finska, Polska, nejlepší výsledky měli žáci Ruska a Singapuru. Od roku 2001 si Česká republika zlepšila statistický průměr, od roku 2011 ovšem dochází ke stagnaci (Janotová, Tauberová a kol., 2017).

Podobně jako v PISA se žákům více dařilo v oblastech méně náročnějších, a to na škále vyhledávání a vyvozování informací v rámci literárních textů. I v tomto šetření se více vede dívkám (Blažek, Příhodová, 2016; Janotová, Tauberová a kol., 2017).

PIRLS zkoumá čtení s porozuměním i v souvislosti se zřízením knihoven ve školách a v souvislosti s jejich návštěvností. Šetření z roku 2016 popisuje, že právě v zemích, které byly nejúspěšnější, je vysoké zastoupení školních knihoven, a to s více než 5000 knihami. Tyto země mívají většinou třídní knihovnu. V České republice byl zaznamenán nárůst třídních knihoven od roku 2011. Vůči českým žákům má ovšem velké procento učitelů dluh ve smyslu zanedbávání aktivní propagace půjčování a navštěvování knihoven školních i mimoškolních. Žáci samotní knihovny také moc nenavštěvují (Janotová, Tauberová a kol., 2017).

Zajímavé je také porovnání činností využívaných při výuce čtení a rozvoji čtenářských dovedností. Zde je patrné, proč například čeští žáci dosahovali lepšího hodnocení v oblastech jednoduššího charakteru. Jejich učitelé málo zařazují činnosti, které by měly vést k rozvoji dovednosti interpretace a posuzování textu. Ze všech aktivit se všeobecně méně pracuje s činnostmi: porovnání přečteného textu s jinými texty, které četli žáci dříve, odhad toho, co se stane dále v textu, který čtou, popsání stylu nebo uspořádání přečteného textu, určení postoje nebo záměru autora (Janotová, Tauberová a kol., 2017).

Janotová, Tauberová a kol. (2016) v národní zprávě také shrnují, že čeští žáci patří k těm podprůměrným, pokud jde o oblibu čtení. S ještě menší oblibou čtou jen žáci

v zemích Skandinávského poloostrova a belgičtí žáci. V rámci interpretace testů a dotazníků se ukázalo, že čeští žáci, kteří neradi čtou, dosáhli v testech mnohem horších výsledků než žáci, kteří se touto aktivitou zabývají rádi, nebo se čtení ve volném čase věnují alespoň občas. Z testů a dotazníků také vyplynulo, že pokud rodiče spatřují ve čtení knih oblibu, tato obliba vzájemně souvisí i s oblibou čtení jejich dětí.

Podle mého názoru je důležité, např. v rámci naší republiky, oblasti, ve kterých se našim žákům a studentům vede, nadále podporovat. Důležitější jsou ale oblasti, ve kterých je třeba dovednosti žáků zlepšovat. Výhodou těchto mezinárodních šetření je podle mě možnost inspirace od těch států, které mají lepší výsledky. Na první pohled je ale patrné, že v rámci PIRLS jsou výsledky „čtvrtáků“ České republiky lepší v porovnání s ostatními státy, než hodnocení „deváťáků“ v PISA. Zde by bylo záhodno prozkoumat, kde se dovednosti žáků lámou, a kde vzniká deficit.

2.3 „České děti jako čtenáři“

Vztah ke čtení u žáků vybraných základních škol České republiky byl zkoumán také prostřednictvím výzkumu Národní knihovny České republiky. Popis výzkumu a vybrané výsledky zde budou prezentovány vzhledem k vybranému tématu diplomové práce a primárně kvůli následujícímu výzkumnému šetření, které z velké části vychází z dotazníku tohoto šetření (Prázová, Homolová a kol., 2014).

Národní knihovna České republiky připravila pro rok 2013 a 2014 průzkum o vztahu dětí ve věku 9-14 a 6-8 let ke knížkám, zaměřený na čtenářství a také na jejich oblibu knihoven. Výzkum proběhl pomocí dotazníku v rodinách a také formou skupinových diskusí. Dotazníky se zaměřovaly na vztah dětí k četbě, na jejich motivaci k otevření knihy a na výběr žánru četby (Prázová, Homolová a kol., 2014).

Prázová, Homolová a kol. (2014) zdůrazňují několik důležitých faktorů, které mohou být klíčové pro rozvoj čtenářství u dětí. Prostřednictvím těchto faktorů byla komponována další témata dotazníků. Jedním z faktorů je vliv rodinného prostředí, jednalo se tedy o dotazy na čtenářství rodičů a podporu dítěte ve čtení ze strany rodičů. Dalším z faktorů bylo například trávení volného času a dotazy zaměřené na preference koníčků, trávení volného času jiným způsobem než čtením knih v době, kdy jsou velkým lákadlem moderní technologie. Za faktory ovlivňující čtenářství je zde považován i přístup k četbě ze strany pedagogů, např. forma zadávání povinné/doporučené četby, a vztah ke knihovnám a přístup k nim. Knihovny totiž podle autorů: „...*otvírají dětem*

široký přístup ke knihám a dalším médiím (...) i dětem z ekonomicky slabších rodin. (...) Jestliže školu označíme za instituci či prostor, kde se dítě musí naučit číst, potom knihovna je místem, kde dítě může číst ve svém volném čase a může si samo zvolit, co bude číst. V tomto smyslu chápeme knihovnu jako důležitou instituci, která podporuje pozitivní motivaci dítěte ve vztahu ke čtení a dává mu široký prostor pro uplatnění vlastních zájmů a přání.“ (Prázová, Homolová a kol., 2014, s. 11)

Protože je výzkumné šetření diplomové práce věnováno čtení u žáků na 2. stupni základní školy, budou zde prezentovány pouze výsledky kategorie dětí 9-14 let věku (všechny výsledky a porovnání odpovědí viz odkaz na publikaci v sekci „Zdroje“). Budou zde v rámci DP prezentovány primárně výsledky dotazů, které byly posléze předloženy respondentům i v rámci výzkumného šetření této DP. Nebudou zde prezentovány závěry z hlediska genderových rozdílů z toho důvodu, že to není cílem této DP.

Z dotazů na oblibu čtení vyplynulo, že 46 % žáků považuje čtení za zábavné. Velké procento, 34 % žáků, si myslí, že čtení je důležité pro vzdělání, uvědomují si tuto provázanost. 27 % dotázaných považuje čtení knih za povinnou záležitost, do čtení nutí 23 % hlavně jejich rodiče. Autoři uvádí vzájemnou souvislost mezi oblíbeností čtení a počtem přečtených knih. Pro příklad, těch žáků, které čtení vůbec nebaví a zároveň nepřečtou za měsíc žádnou knihu, je 85 %. V opačném případě souvislost také funguje. Co se týče konkrétní otázky na oblibu čtení, je méně dětí, jež čtou opravdu s nadšením, je ovšem více dětí, jež čtení docela baví, statisticky více než těch, které číst nebaví. Pokud jde o četnost čtení, více jak polovina žáků označila odpověď jednou týdně, což je autory označováno jako pozitivní, další častou frekvencí bylo i několikrát týdně. Z výsledků je ovšem patrné, že s vyšším věkem roste i počet těch, kteří nečtou v žádném případě. Ukázalo se, že žáci nečtou častěji, jelikož je čtení nebaví, podle jejich názoru existují zajímavější činnosti než čtení, je pro ně využívanějším zdrojem internet, nebo prostě jen nemají čas. Podle studie může být ukazatelem pravidelného čtenáře i jejich aktuální vzdělání. Čtení vyhledává více žáků studujících na gymnáziu než na základní škole. (Prázová, Homolová a kol., 2014).

Tematicky další dotazovanou oblastí byly čtenářovy preference, výběr knihy. Zde se okruh dotazovaných zmenšil, protože odpovídali pouze žáci čtoucí jednou za čtrnáct dní a častěji. Tyto děti dávají přednost výběru z povinné četby a doporučení od přátel, jako třetí nejčastější možností byl tip od dospělého. Doporučené knihy pak nejčastěji

získávají z veřejných knihoven, dále pak knihy dostávají jako dárek. Nejčastěji žáci z nabízených možností u dotazu „Co čteš nejvíce?“, preferují čtení knih pro zábavu, dále pak doporučenou četbu. Výrazně méně populární jsou komiksy a mezi nejneoblíbenější se řadí časopisy a noviny (Prázová, Homolová a kol., 2014).

Jak již bylo zmíněno, výzkum se soustředil také na působení rodinného prostředí na čtenáře. Z výsledků je např. patrné, že pokud dítě vnímá rodiče jako čtenáře, má to pozitivní vliv na jeho vlastní čtenářství. Pokud jde o darování knih při slavnostních příležitostech, skoro 25 % dětí je obdarovááno pravidelně, 50 % dětí dostává knihu jako dárek alespoň občas. 25 % dětí knihu jako dárek nedostává, ale uvedly zároveň, že jim to nevadí. Významnou roli u rozvoje čtenářství také hraje dosažené vzdělání rodičů. Čím je vzdělání rodičů vyšší, tím je jejich dítě náruživější čtenář (Prázová, Homolová a kol., 2014).

Studie se také věnovala trávení volného času žáků, protože čtení může být jednou z možností. Nejvíce volného času tráví žáci přípravou do školy, dále sledováním televize a hraním a pobýváním na internetu. Podle dotazníku není trávení volného času čtením knih, v pravidelných intervalech, vyhledávaná činnost (Prázová, Homolová a kol., 2014).

Předposlední část dotazníků se týkala témat školní četba a školní knihovna s ohledem na to, že právě práce s četbou ve škole a přítomnost školní knihovny hrají důležitou roli v rozvoji mladého čtenáře. Spolu s vrstevníky je totiž školní prostředí další formou, která má vliv na činnosti žáků, tedy kromě rodičů, jejichž vliv ovšem s vyšším věkem žáků klesá. U žáků ve věku 9-14 let učitelé častěji zadávají seznam četby v různých formách, nejvíce převládá doporučený seznam literatury, ze kterého si žáci vyberou určitý seznam knih. Čím jsou žáci starší, tím se zvyšuje požadavek přečíst všechny knihy ze zadaného seznamu, přičemž náročnější kritéria ke splnění požadavků mají studenti víceletých gymnázií. Více jak polovina dotázaných žáků si uvědomuje, že mají ve škole školní knihovnu. Najde se i část žáků, kteří si nejsou jisti, zda funguje či existuje. Opět se zde vyskytují podobné principy, jako v předchozích částech, kdy větší povědomí o školní knihovně mají starší studenti víceletých gymnázií. Pozitivně také stoupá povědomí s vyšším věkem žáků, stejně jako jejich návštěvnost. Celkově je ovšem jejich návštěvnost poměrně slabá. Třetina dětí tam chodí alespoň jednou za půl roku, zatímco více jak polovina žáků tam nikdy nebyla (pracuje se i s možností, že knihovna ve škole není) (Prázová, Homolová a kol., 2014).

Poslední jmenovaná složka dotazníku obsahovala otázky ohledně veřejných knihoven. Skoro třetina žáků knihovnu navštěvuje jeden až dvakrát do měsíce (je možné hledat spojitost s výpůjční lhůtou). Stejný zlomek žáků ovšem nikdy do veřejné knihovny nenašel cestu. Lze říci, že častěji navštěvují knihovnu silnější čtenáři. A pokud děti knihovnu navštěvují, chodí tam rády. Ti, kteří tam nechodí, často jako hlavní důvod uvádějí nezájem o knihy a jinou zábavu. Pokud do knihovny chodí, uvádí jako nejčastější aktivitu půjčování knih, druhou aktivitou je návštěva programu se školou (Prázová, Homolová a kol., 2014).

2.4 Výzkumy čtení s porozuměním u neslyšících

V rámci výše uvedených výzkumů prováděných v zahraničí a v České republice není uváděna účast žáků základních škol pro sluchově postižené, nebo jinak řečeno, nejsou data hodnocena např. z pohledu speciálních potřeb žáků nebo odlišného jazyka preferovaného žákem.

Výzkumů zaměřených výhradně na problematiku čtení a čtenářské gramotnosti osob se sluchovým postižením v zahraničí nalezneme nespočet, směřují k různým cílům. V tuzemsku jsou odborné studie s tímto tématem stále zřídka, i když naléhavost je více než zřejmá. V této podkapitole se ovšem budeme věnovat primárně právě výzkumům provedeným v České republice. Výsledky vybraných zahraničních výzkumů budou sloužit níže k představení specifik čtení u neslyšících.

Před představením jednotlivých českých výzkumů lze shrnout, že jak v zahraničí, tak v českém prostředí je úroveň čtenářské gramotnosti neslyšících na nižší úrovni, než je tomu u jejich slyšících vrstevníků. Na konci 80. let psycholog Conrad např. popsal, že čtenářské dovednosti anglických žáků se sluchovým postižením jako absolventů základní školy se průměrně rovnají čtenářským dovednostem 9letých slyšících dětí (Hrubý, 1999a). Podle Traxlera (2000, cit. podle Spencer a Marschark, 2010) jsou neslyšící a nedoslýchaví 18letí v USA zhruba srovnatelně čtenářsky úspěšní jako slyšící 9letí. Další data např. ukazují, že neslyšící absolující střední školu v minimální míře čtou na stejné úrovni jako jejich slyšící vrstevníci, více jak třetina neslyšících studentů odchází funkčně negramotná (Traxler 2000, cit. podle Marschark, 2001). Monreal a Hernandez (2005) zkoumali úroveň čtení s porozuměním u populace španělských neslyšících studentů a došli k závěru, že tito studenti ve věku 13 let byli na stejné nebo dokonce i na nižší úrovni, než slyšící žáci průměrného věku 7 let na počátku základní školy.

2.4.1 Průzkum čtení s porozuměním K. Mühlové

První test zkoumající úroveň čtení s porozuměním u žáků se sluchovým postižením provedla K. Mühlová v roce 1989 jako součást své diplomové práce. Pomocí vlastního vytvořeného obrázkového testu speciálně upraveného pro těžce sluchově postižené žáky 9. ročníků základních škol pro sluchově postižené zjišťovala, jak rozumí předloženému textu. Zároveň poté odpovídali na několik určitých kontrolních otázek. Závěr její studie odpovídal zhruba výsledkům zahraničních testů, tedy že účastníci výzkumu byli na úrovni slyšících žáků 3. ročníku (Hrubý, 1999a).

2.4.2 Průzkum čtenářských dovedností provedený K. Kuchlerem a O. Velehradskou

Následný průzkum byl proveden v rámci České školní inspekce Karlem Kuchlerem a Olgou Velehradskou v roce 1997, kteří k testování použili právě test Mühlové skládající se z neverbální části obrázkového textu a verbální části dvou souborů kontrolních otázek. Test byl předložen žákům z 9. tříd 12 základních škol pro sluchově postižené, tzn., že se jednalo o žáky neslyšící i nedoslýchavé (Kuchler a Velehradská, 1998).

Obrázkovou část testu splnilo a porozumělo jí velmi dobře, skoro 70 % žáků, pouze 2,2 % žáků textu podle výsledků neporozumělo. Zbytek žáků většinou porozuměli textu dobře, 3,3 % jen zhruba, přičemž bylo možné znatelně zaznamenat rozdíly mezi úspěšností neslyšících a nedoslýchavých žáků (Kuchler a Velehradská, 1998).

Soubor kontrolních otázek se skládal z těch uzavřených, na které se odpovídalo z několika možností (ano/ne/nevím), a z těch otevřených, na které se odpovídalo jedním slovem, nebo krátkou větou. Průměrná úspěšnost v zodpovězení otázek prvního souboru byla zhruba 77 %, u druhého souboru otázek byla úspěšnost průměrně zaokrouhleně 69 % (Kuchler a Velehradská, 1998).

Ze závěrů: „*Toto zjištění vyvrací tvrzení, že absolventi škol pro sluchově postižené nerozumí jednoduchým textům a jsou tudíž negramotní*“ (Kuchler a Velehradská, 1998, s. 23). V testu byly znatelné rozdíly mezi žáky neslyšícími a nedoslýchavými, kdy žáci nedoslýchaví byli v plnění úkolů ve většině úspěšní. Hrubý (1999a) ovšem k výsledkům testu dodává, že stejné testy předložila Velehradská i slyšícím dětem v několika základních školách, přičemž úspěšně je splnily již děti navštěvující 2. ročník.

Pokud byl tedy daný test na úrovni dovedností slyšících žáků 2. ročníku, nemůže být podle našeho názoru postačující, pokud se považuje za úspěch, že takovýchto čtenářských dovedností dosahují žáci se sluchovým postižením na konci základní povinné docházky.

2.4.3 Čtení s porozuměním zkoumané M. Polákovou

Poláková (2001) ve své diplomové práci testovala čtenářskou gramotnost neslyšících žáků. K testování použila materiály z Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti, které jí dovozovaly po vyhodnocení porovnat slyšící a neslyšící čtenáře. Test vybírala na základě zahraničních studií, které popisovaly, že neslyšícím při čtení s porozuměním činí největší obtíže zjišťovat informace, jež nejsou v textu přímo explicitně vyjádřeny a musí být z textu vysuzovány i na základě vlastních zkušeností a znalostí. Vybrané materiály tyto složky čtenářské gramotnosti sledovaly. Na základě odpovědí také porovnávala strategie respondentů, které používali, pokud textu nebo dotazu neporozuměli.

Účastníky studie byli žáci posledních dvou ročníků vybraných základních škol pro sluchově postižené a neslyšící studující na střední škole v celkovém počtu 40 respondentů. Z dané studie čtenářské gramotnosti pak byly vybrány 4 narativní a 4 výkladové texty, na základě kterých respondenti plnili 50 testových úkolů (Poláková, 2001).

Podle kritérií se jednalo o položky, které byly zaměřeny:

- na způsob práce s testovými otázkami (výběr odpovědi z nabízených, nebo tvorba odpovědi vlastní),
- formu zadání úkolu (odpověď na otevřenou otázku, nebo dokončení věty),
- způsob vyjádření správné odpovědi vztahující se k příslušné informaci v textu (správná odpověď byla vyjádřena stejně jako v textu, jinými slovy než v textu, nebylo ji možné přímo najít - bylo nutné ji vyvodit z informací z textu a vlastní zkušeností a znalostmi, správná odpověď byla shrnutím textu, nebo hlavní myšlenkou textu),
- způsobu vyjádření odpovědi na dotaz k textu (odpověď explicitně v textu vyjádřena, nutnost odpověď vydedukovat na základě informací z textu a vlastních znalostí a zkušeností), (Poláková, 2001).

Podle Polákové (2001) byla její zjištění z výzkumu shodná s výsledky vybraných zahraničních výzkumů. I zde bylo možné spatřovat na základě odpovědí respondentů jejich strategie plnění úkolů, při kterých bylo patrné jejich neporozumění. V takových případech tedy často hledali odpovědi např. z nabízených možností pomocí asociací slov, vět z testových úkolů a slov z nabídky nebo z textu nebo vizuálně porovnávali text s nabízenými možnostmi.

Co se týká výsledků samotného čtení s porozuměním, nejlépe si respondenti vedli u otázek, kdy mohli odpověď najít přímo v textu. Odpověď se týkala nějakého číselného údaje, který také mohli nalézt přímo v textu. Naopak největší problémy dělaly úkoly, při kterých byli nuceni vysuzovat z textu a využívat své vlastní zkušenosti a vědomosti. Poláková tento deficit přisuzuje i právě možným znalostem a zkušenostem v oblasti práce s textem. Mimo jiné měli neslyšící respondenti velké potíže s vytvořením vlastní odpovědi, což odkazuje na problémy s psaním.

2.4.4 Analýza úrovně čtení s porozuměním žáků s kochleárním implantátem K. Hádkové

Poslední popsany výzkum je specifický svým zaměřením. Hádková (2015) cílila svůj výzkum čtení s porozuměním na žáky využívající kochleární implantát navštěvující základní školu hlavního vzdělávacího proudu i základní školu pro sluchově postižené. K měření byl využit Kaufmanův subtest 16 Čtení/porozumění v české úpravě. Podstatou tohoto testu je text, jehož pochopením mají respondenti vykonat určité pokyny ve smyslu gest nebo pohybu. Testu bylo podrobena celkem 86 dětí s kochleárním implantátem stáří ve věku 7-13 let.

Ze závěrů obecně vyplynulo, že pouze pětina žáků dosáhla na úroveň nebo nad úroveň slyšících vrstevníků, přičemž to byli až na výjimku žáci ze základní školy hlavního vzdělávacího proudu. U zbylých zhruba čtyř pětín byl znatelný deficit, z toho polovina byla již v pásmu defektu. Autorka výzkumu poukazuje na srovnání, že výsledky žáků s kochleárním implantátem jsou oproti žákům bez této kompenzační pomůcky výrazně lepší. Pokud bychom ovšem porovnali čtenářské dovednosti žáků s kochleárním implantátem a jejich slyšících vrstevníků, zde je ze strany implantovaných žáků znatelný stále velký deficit (Hádková, 2015).

Je ovšem nutné poznamenat, že na rozvoj komunikačních kompetencí nejen u dětí s kochleárním implantátem, má vliv celá řada faktorů vnějších i vnitřních.

Docházka do školy hlavního vzdělávacího proudu může být jedním z těch vnějších, který může stimulovat komunikaci v mluveném jazyce a rozličnější sociální interakce. Je nutné ovšem vzít v úvahu i ostatní faktory.

Z výsledků uvedených výzkumů vyplývá, že vůbec čtení a čtenářská gramotnost je pro žáky se sluchovým postižením stále slabinou a je velmi důležité se tímto tématem stále aktivně zabývat. V následující kapitole budou popisována určitá specifika, díky kterým mají neslyšící potíže s nabýváním čtení s porozuměním a rozvojem čtenářství. Bude rovněž obsahovat popis důležitých etap ve výchově a vzdělávání a také různé příklady, doporučení a projekty na podporu rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti zaměřené obecně, ale i přímo na žáky neslyšící, v kapitole další.

3 ČTENÍ U ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Jak už vyplynulo z výzkumů i legislativních dokumentů, u žáků se sluchovým postižením je proces nabývání čtení s porozuměním a rozvoj čtenářství mnohem náročnější než u slyšících žáků a při výstupu ze základní školy bývají tito žáci na mnohem nižší úrovni, než je tomu běžné u jejich slyšících vrstevníků. Tato kapitola se bude věnovat popisu přístupů, které mohou být neslyšícím při rozvoji čtení a čtenářské gramotnosti přínosné od raného věku po věk školní. Rovněž se bude zabývat specifiky, díky kterým je pro ně právě dosažení průměrné čtenářské gramotnosti a čtenářství obtížné.

Nejdříve ovšem dojde ke stručnému představení vzdělávacích přístupů, které jsou v našem prostředí prezentovány. V Čechách najdeme školy hlásící se k těmto pohledům na vzdělávání (viz webové stránky základních škol pro sluchově postižené). Záměrně ovšem nebudou tyto přístupy popsány do hloubky, leč budou shrnuty pouze jejich základní charakteristiky se snahou o propojení s tématem čtení u žáků se sluchovým postižením.

3.1 Přístupy ve vzdělávání u žáků se sluchovým postižením

Vzdělávání a výchova neslyšících prošly v průběhu historie až do současnosti velkými změnami. Stejně tak bychom to mohli konstatovat u vývoje vzdělávání a výchovy slyšících. Vše aktuálně směřuje v obou případech ke snaze zprostředkovat neslyšícím a slyšícím dětem kvalitní vzdělání v co největší míře, aby rozvíjelo jejich osobnost a kompetence (v tomto případě primárně komunikativní) pro úspěšnost v osobním životě. To vše s velmi individuálními výsledky u dětí.

U neslyšících se ovšem přístupy mohou zásadně lišit. V tomto smyslu se jedná primárně o neslyšící žáky vzdělávané v základních školách pro sluchově postižené. Ti žáci, kteří vzhledem k nízké potřebě podpůrných opatření a preferenci mluveného českého jazyka v komunikaci (až na výjimky) navštěvují základní školu hlavního vzdělávacího proudu, jsou vzděláváni, až na stanovenou podporu ze strany k tomu kompetentních institucí (v tomto případě nejčastěji instituce speciálně pedagogické poradny), v běžné třídě bez použití níže popsaných vzdělávacích přístupů.

Následně budou popsány nejčastěji popisované přístupy ve vzdělávání, které si kladou si za cíl vytvořit u žáků se sluchovým postižením mluvenou řeč, aby se žáci plně

přizpůsobili požadavkům slyšící společnosti. Jak už bylo napsáno, jelikož je téma DP věnováno primárně žákům neslyšícím preferujícím v komunikaci znakový jazyk, bude podrobněji popsán poslední zmíněný přístup bilingvní/bikulturní.

3.1.1 Orální a auditivní přístup

Tento přístup, který v některých publikacích bývá označován také jako monolingvní/monokulturní, byl v minulosti hojně využívaným přístupem. Nyní se k němu hlásí minimum základních škol pro sluchově postižené. Přístup primárně vychází ze snahy integrovat neslyšící dítě do slyšící společnosti, tzn., žáci se vzdělávají v mluveném většinovém jazyce, pomocí odezírání, využívání zbytků sluchu dětí a trénování řeči na základě individuální logopedické péče. Vzhledem k velké náročnosti na zbytky sluchu a odezírání je doporučován žákům, kteří mohou přijímat kvalitně informace stále ještě sluchovou cestou na určité úrovni, (a to i s dopomocí kompenzační pomůcky) a preferují tak komunikaci v mluveném většinovém jazyce (viz Langer, Suralová, 2014; Komorná 2008; Krahulcová, 2014). Jelikož je to přístup založený na snaze přizpůsobit dítě většinové společnosti – dítěti je předkládán pouze mluvený jazyk většinové společnosti a to tak, jako kdyby nemělo sluchové postižení. Hudáková (in Andrejsek a kol., 2018) jej přiřazuje k medicínskému pohledu.

Pokud bychom vyvozovali vztah k rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti, podle dostupných informací je možné vysoudit, že se nijak neliší od přístupu u dětí slyšících, jelikož i výuka českého jazyka probíhá běžným způsobem. Je tím myšleno, že je na český jazyk nahlíženo jako na mateřský jazyk těchto dětí.

3.1.2 Totální komunikace

Totální komunikace, také nazývána globálním nebo celostním přístupem (Krahulcová, 2014), je postavená na harmonickém využívání všech užitečných komunikačních forem, jakými jsou např. znakový jazyk, prstová abeceda, odezírání, psaný a mluvený projev, gesta, mimika, pantomima, znakovaná čeština, samozřejmě s ohledem na individualitu dítěte, a to hlavně v jeho prospěch. I zde je ovšem cílem, aby si neslyšící děti osvojily v co největší míře mluvený jazyk většiny (Langer, Suralová 2014). Někteří autoři, např. Mukšnáblova (2014), více specifikují využívání jednotlivých forem komunikace. Podle vyjádření této autorky je více využíváno vizuálně-motorických prostředků při vývoji dítěte, v dalším vývoji následně převládají prvky

audio-orální. I tento přístup by podle Hudákové (in Andrejsek a kol., 2018) spadal popisem spíše k medicínskému pohledu.

Při rozvoji čtení a čtenářské gramotnosti můžeme soudit, že probíhá podobně jako u předchozího přístupu. Odlišností je ovšem možnost zpřístupnění českého jazyka právě skrze různé komunikační formy, kdy tak lze přiblížit těmto žákům např. význam slov, slovních spojení. Jak ovšem píše Krahulcová (2014), používání různých způsobů komunikace nemusí být jen výhodou. Může žáky v pochopení významů slov znejistit, a to vzhledem k nesystémové práci s formami komunikace.

3.2 Bilingvální/bikulturní přístup

Tento přístup lze již podle Hudákové (in Andrejsek a kol., 2018) považovat za přístup kulturně jazykový, jelikož naplňuje povahu respektování možnosti odlišného prvního jazyka¹⁰.

Bilingválností je zde myšleno využívání znakového jazyka a mluveného jazyka většinovou společností (primárně psaná podoba), (Mukšnáblova, 2014). Jako první jazyk neslyšících je v tomto případě myšlen znakový jazyk, v našem případě český znakový jazyk. Je pro ně smyslově přístupný a přirozeně osvojitelný, mohou v něm zcela bez obtíží komunikovat a vzdělávat se. Druhým jazykem¹¹ je myšlen mluvený jazyk většinové společnosti, zde český jazyk, zejména v psané podobě, který se učí na základě osvojeného znakového jazyka, přičemž se jazyky neužívají simultánně (Langer, Souralová, 2014, Potměšil, 1999).

Bikulturním v názvu přístupu je myšleno zpřístupnění většinové kultury neslyšícím, rovněž představení neslyšícím žákům kulturu jazykové a kulturní menšiny Neslyšících (Komorná, 2008). Podle Potměšila (1999) jsou ke zprostředkování nejvhodnější samotní dospělí neslyšící primárně v roli pedagogických pracovníků dané

¹⁰ Podle Šebesty (2014, s. 64; potvrzení provedla autorka DP) je myšleno prvním jazykem: „Jazyk, jež si dítě osvojí na samém počátku, tj. jeho mateřština. Pouze ve vícejazyčných společenstvích (srov. bilingvismus) může dojít k tomu, že jedinec postupem času např. vlivem školního vyučování začne užívat jazyk jiný, v němž dosáhne větší plynulosti a jistoty. První jazyk, nežádka chápaný jako synonymum rodného jazyka, se pak vztahuje k tomuto nejlépe známému jazyku. Právě s tím souvisí i pojem preferovaný jazyk, jež se někdy užívá pro jazyk, kterým vícejazyčný jedinec hovoří nejplynněji, nejčastěji, popř. nejraději, byť se třeba ani nejedná o jeho mateřštinu.“

¹¹ Podle Šebesty (2014, s. 26; potvrzení provedla autorka DP) je myšleno druhým jazykem: „... jakýkoli jazyk, který se učíme poté, co jsme si osvojili svůj rodný jazyk. V protikladu k cizímu jazyku ovšem tento pojem odkazuje k jazyku, který má v určité oblasti velký význam, byť to třeba není první jazyk většiny obyvatel. Příkladem druhého, ale ne cizího jazyka může být angličtina z hlediska imigrantů v USA nebo katalánština pro španělské mluvčí v Katalánsku, neboť se jedná o jazyky nezbytné pro fungování v dané společnosti.“

školy (případně i nepedagogičtí pracovníci ve škole). Přítomnost neslyšících dospělých vzorů je výhodná nejen v přirozené komunikaci ve znakovém jazyce s neslyšícími žáky, jelikož 90-95 % dětí se sluchovým postižením se rodí slyšícím rodičům, děti tak nemusí mít kolem sebe od narození neslyšící vzory, i když je to samozřejmě více než žádoucí (Langer, Souralová, 2014). Přítomnost neslyšícího pedagoga či např. asistenta pedagoga, která je v základních školách pro sluchově postižené, jež se hlásí k bilingválnímu/bikulturnímu přístupu, je považována za součást filosofie.

Výuka českého jazyka, tedy pak i nabývání čtenářské gramotnosti neslyšících v rámci bilingválního/bikulturního přístupu, by měla dle Macurové (2008) probíhat kontrastivně. Na základě osvojení prvního jazyka, znakového jazyka, by neslyšící děti a žáci měli získat znalosti o světě kolem sebe a osvojit si metajazykové kompetence. Na těchto základech si pak mohou prostřednictvím kontrastu fungování a systému jazyků (rozdíly a shody u znakového jazyka a psané podoby českého jazyka) osvojit jazyk druhý, v tomto případě český jazyk, především jeho psanou podobu. Z toho tedy vyplývá i poznatek, že nabývání čtenářské gramotnosti v tomto případě musí probíhat odlišným způsobem, za pomoci znakového jazyka.

3.2.1 Český znakový jazyk a český jazyk – specifické rozdíly

Výuka českého jazyka, v rovině porovnání českého znakového jazyka a českého jazyka, má zcela jistě odlišnosti od výuky např. anglického jazyka, i proto, že znakový jazyk nemá psanou formu. Jsou zde ovšem další rozdíly, které můžeme nalézt a které je u výuky čtení důležité znát, aby bylo možné žákům systém českého jazyka zprostředkovat.

Základním a na první pohled znatelným znakem je komunikační prostředek. Zatímco český jazyk je audio-orální (mluvený jazyk vnímán sluchem), český znakový jazyk jako další znakové jazyky, je vizuálně-motorický (produkce pohyby rukou, hlavou, v obličeji atd., vnímán zrakem). S tím souvisí to, že u znakového jazyka neexistuje písemná forma komunikace, ta probíhá přímo v aktuálním čase. Neslyšící tedy pro psaní využívají jazyk země, ve které žijí, v našem případě český jazyk. Zatímco v českém jazyce vnímáme a produkujeme jazykové jednotky lineárně za sebou, znakový jazyk díky produkci a vnímání v prostoru funguje na simultánní podstatě, informace jsou tak vrstveny na sebe. V jednom okamžiku je tak předáváno více informací (Servusová, 2008). Simultánnost je důležitý prvek v systému jazykových rovin. S vnímáním a produkcí se

pojí se znakovým jazykem i multidimenzionalita, jazyk je prezentován v čase i v prostoru, naproti tomu čeština je pouze jednodimenzionální, organizovaná pouze v čase (Slánská Bímová a Okrouhlíková, 2008).

Český znakový jazyk a český jazyk – jazykové roviny

V systému českého znakového jazyka najdeme mnoho rozdílů v rámci všech jazykových rovin, kterými se liší od českého jazyka. Samozřejmě to platí i naopak. K popisu zde byly vybrány pouze určité jevy, které se jevily jako zásadní. K podrobnějšímu výčtu odkazujeme na příslušnou citovanou odbornou literaturu.

Ve fonologické rovině v obou jazycích najdeme nejmenší jazykové jednotky, fonémy, samy o sobě bez významu. Význam mohou ale rozlišovat. V českém jazyce lineární povahy jsou ve výpovědi kladeny hlásky za sebe. Naopak český znakový jazyk díky své simultánnosti obsahuje více jednotek, které jsou vyjadřovány současně – pohyb ruky, v určitém tvaru, na určitém místě, před tělem nebo na těle. Změnou jedné z jednotek je tak možné tak vyjádřit jiný znak (Servusová, 2008).

Co se týká morfologické roviny, kde je základní jednotkou morfém jako nejmenší nositel významu, ve znakovém jazyce existuje velmi málo případů, kdy je možné znak vydělit na morfémy stejně jako v češtině (Motejzíkova, 2006 in Servusová, 2008). Dále ve slovních druzích je ve znakovém jazyce velmi problematické vyčlenit příslovce. Ty často splývají v tomto případě s přídavnými jmény, s předložkami, spojkami, částicemi a citoslovci, které jsou ve znakovém jazyce vyjadřovány jinými prostředky (Servusová, 2008).

Velkou kapitolou ze slovních druhů jsou u znakového jazyka slovesa. Ta, podle Macurové a Bímové (2001), na rozdíl od češtiny, nevyjadřují ohýbáním takové množství mluvnických kategorií, díky nimž z nich v češtině můžeme vyčíst osobu, číslo, způsob, čas, rod a vid. U českého znakového jazyka slovesa vyjadřují pouze osobu a čísla, a to jen některá. U některých sloves je např. kategorie osoby vyjádřena za pomoci osobního zájmena. Další mluvnické kategorie sloves jsou vyjádřeny lexikálně. Tak je tomu např. u kategorie času, který je vyjádřen právě lexikálně a pomocí časových linií (minulost – budoucnost), (viz např. Macurová, 2003).

Rovina lexikální je z hlediska slovní zásoby u českého znakového jazyka a u českého jazyka na stejné úrovni. Velmi zajímavá je zde oblast týkající se obrazných

pojmenování. V českém znakovém jazyce se setkáme s množstvím nepřímých pojmenování, jejichž smysl je vhodné znát ve spojení s různými promluvami a situacemi (Servusová, 2008). Zajímavým vyjadřovacím prostředkem, který neslyšící v komunikaci mezi sebou hojně využívají, jsou specifické znaky. Z hlediska českého jazyka by mohly být zařazeny pod skupinu frazémů. Používají se k obraznému vyjádření v určitém ustáleném kontextu. Pro slyšící, kteří se s nimi nesetkávají často, nemusí být vždy v komunikaci s neslyšícími pochopitelné. I proto, že kvůli nemožnosti doslovného přeložení, je nutné znát mnoho příkladů pro pochopení jejich významů (Servusová, 2008; Vysuček, 2004).

V syntaktické rovině hraje velkou roli již výše zmiňovaný princip lineárnosti u českého jazyka a simultánnosti v českém znakovém jazyce. Podle Servusové (2008) se vliv simultánnosti v syntaxi zrcadlí např. v prvcích inkorporace a u klasifikátorů. Podle Motejzíkovej (2006) inkorporace znamená stav, kdy se ze dvou znaků díky včlenění jednoho do druhého stane pouze jediný znak absorbující významy obou znaků. Inkorporace se týká hlavně určitých časových údajů, ale i tak je případů v českém znakovém jazyce pomálu. Klasifikátor jako takový nám zprostředkuje určitý rys, k čemuž odkazuje s ním spojené jméno (Servusová, 2008). „*Za klasifikátor se považuje takový jazykový prostředek, který odkazuje na nějaký rys referenta, nahrazuje jméno a figuruje ve slovesech pohybu a umístění, a podílí se tak na stavbě přísudku, predikátu*“ (Macurová, Vysuček, 2005, s. 264). Můžeme rozlišovat např. klasifikátory celého předmětu (určení jednostopého/dvoustopého vozidla), klasifikátory částí těla (stanovení pohybu končetin u lidí nebo zvířat) nebo klasifikátory držení (ukazující velikost a tvar objektu), (Servusová, 2008).

3.3 Vliv znakového jazyka na čtení s porozuměním u neslyšících

Co se týká vzdělávání žáků neslyšících, těch, pro které není komunikace prostřednictvím mluveného českého jazyka smyslově přístupná a kteří v komunikaci preferují český znakový jazyk, výše již byl model bilingválně/bikulturní. V rámci této podkapitoly budou popsány některé aspekty spojené s českým znakovým jazykem a čtenářskou gramotností.

Podle Marscharka a Hausera (2012) je jazyk možná tím nejdůležitějším tématem u neslyšících. Pro malé neslyšící děti je snazší si osvojit znakový jazyk než mluvený jazyk, i když zde není důvod, proč je nevystavit oběma. Znakový jazyk je ovšem důležitou

součástí života neslyšících. Pokud mají pak přístup k oběma jazykům, více znakují. Odborníci se domnívají, že znalost znakového jazyka jako prvního jazyka funguje jako základ pro gramotnost ve druhém jazyce, v tomto případě v tištěné verzi mluveného jazyka. Na druhé straně je ovšem možné se setkat i s názory, že koncept jako takový nemůže být chápán univerzálně (pro všechny jazyky), jelikož znakový jazyk a mluvený jazyk jsou velmi rozdílné, nemají např. psanou verzi, ze které by mohl být transfer vytvořen (Mayer a Wells, 1996, cit. podle Spencer a Marschark, 2010).

Pokud se dítě narodí neslyšící, nebo ohluchne před rozvojem řeči, podle Okrouhlíkové (2003) ani s nejkvalitnějšími sluchadly nebude moci plnohodnotně rozumět mluvené řeči. Je tedy nutné, aby se mu dostalo smyslově přístupného jazyka, jinak se může ocitnout v situaci „bezjazyčí“. V tomto případě může ztratit i jazykový potenciál, jelikož např. syntaktické struktury se začínají vytvářet v čase po narození dítěte. Pokud dítě vystavíme jinému smyslově přístupnému jazyku, v tomto případě českému znakovému jazyku, může se tyto struktury učit na základě tohoto jazyka. Pokud ovšem dítě vhodnému jazyku není vystaveno co nejdříve, bude pak vstupovat do školy s nedostatečnými kompetencemi komunikačními, sociálními i kognitivními (Okrouhlíková, 2003). Výuka čtení a hlavně nabývání čtení s porozuměním pak bude velmi náročné.

Výzkumy prokázaly, že pokud děti již znají určené znaky pro prekoncepty, je jednodušší děti učit psané slovní zásobě. Význam se stane silnějším, pokud je pak proces stále opakován, dochází tak ke snadnějšímu porozumění u dalších textů (Marschark a Hauser, 2012). Silvestri a Wang (2018) také poukazují na souvislost mezi silnou znalostí znakového jazyka a schopností čtení s porozuměním. Také bylo poznamenáno, že velikost slovní zásoby ve znakovém jazyce předpovídá i znalost slovní zásoby psaného/mluveného jazyka (Hermans a kol., 2008, cit. podle Spencer a Marschark, 2010). Neslyšící dítě, u kterého je praktikovaná orální metoda, má na jejím základě omezenou slovní zásobu, dostatečně nerozumí předčítaným pohádkám a není mu srozumitelně odpovídáno na otázky, nemá potřebné znalosti k chápání uspořádání příběhu a jeho kontextu (Červenková, 2004).

Jako nezbytný předpoklad pro čtení s porozuměním je podle Hudákové (1999a) ovládnutí jakéhokoli jazyka. Ovládnutí slovní zásoby, rozumění vztahům mezi nimi ve větě, znalost ustálených slovních spojení, obrazných pojmenování a zběhlost v různých

příbězích. Důležité není, v jakém jazyce je toto vše u dítěte rozvinuté (Hudáková uvádí nejen mluvený jazyk a český znakový jazyk, ale také znakovanou češtinu), ale skutečnost, že dítě nějaký jazyk ovládá, rozumí mu a dokáže se v něm samo vyjadřovat. Podle Macurové (2001b) je stěžejní u neslyšících dětí při osvojování jazyka většinové společnosti právě přístup k smyslově přístupnému jazyku v raném dětství, dostatečná komunikace v tomto jazyce s okolím a adekvátní vyučovací metody.

3.4 Specifické obtíže neslyšících s porozuměním čtenému textu

Všeobecně mívají neslyšící děti při procesu čtení s porozuměním obtíže ve všech rovinách českého jazyka, což pochopení textu velmi brání. Je to z toho důvodu, že se neslyšící často při spolu s výukou čtení vlastně učí i novému jazyku, českému, jelikož se s ním setkává poprvé. (Macurová, 1999). Vše je popsáno níže je limituje ve čtení s porozuměním.

Podle Strnadové (1999) může být základním problémem již neznalost pojmu v češtině (obsáhlost slovní zásoby), i když pro něj má čeština znak, nepropojí si je dohromady. Okrouhlíková (2003) také popisuje častou záměnu významu při čtení slov, která se sobě vizuálně podobají, např. jsou odlišné v délce samohlásky aj.

Co se týká slovní zásoby, nemají neslyšící takovou znalost rozličných synonym a homonym (Strnadová, 1999; Okrouhlíková, 2003), což je v četbě originálních textů může limitovat, jelikož pro jejich bohatost jsou v příbězích hojně používány. Neslyšící také často nerozumí ustáleným slovním spojením a obrazným pojmenováním a frázím. Chápu je doslova (interpretují jejich jednotlivé části zvlášť), což je nepřivede k pravé podstatě významu. To vše je potřeba neslyšícím v průběhu četby opakovaně vysvětlovat. Neslyšící si musí ustálená slovní spojení, obrazná pojmenování a fráze zapamatovat mechanicky ve spojení se zkušeností s přečteným textem (viz např. Suralová, 2002). Jelikož se při výuce dostávají neslyšící častěji do styku se spisovnou formou českého jazyka, nemají takovou možnost přirozeně svůj slovník obohatit i o slova hovorová, při čtení je tak mohou spatřovat jako neznámá (Okrouhlíková, 2003). Ta se v mluveném hovoru sice užívají běžně, neslyšící s nimi ovšem v psané podobě přijdou do styku v mnohem menší míře. Celkově jim v procesu čtení na vyšší úrovni brání chudý slovník, protože zpomaluje stanovení významu slova, je narušeno i gramatické zpracování, protože je přetížená pracovní paměť (Marschark, 2001).

Macurová (1999) u neslyšících spatřuje největší problémy u neslyšících s gramatikou, ne se slovní zásobou. Poukazuje na to, že pokud by neslyšící znal veškerou slovní zásobu češtiny, při četbě bude mít stále potíže, dokud si neosvojí znalost existence gramatického významu slov a fungování systému tvarosloví. Jelikož pro ně nejsou procesy ohýbání slov přirozené (neměli možnost je od narození „odposlouchat“), nemusí si dvě slova s jinou koncovkou propojit nebo neporozumí smyslu a funkci koncovky v kontextu. Toto vše si neslyšící dítě neosvojí jinak než řízeně. S tím souvisí i problémy se syntaktickou stránkou češtiny ve smyslu znalosti prostředků, kterými jsou dány vztahy mezi slovy a větami (Krahulcová, 2002). Pokud není syntaktická kompetence na dobré úrovni, žáci nemohou opět využít plné výhody ze znalosti slovní zásoby. Kompenzovat tuto dovednost mohou jedině při využití vlastních znalostí a vysuzováním z textu za pomoci izolovaných slov (Spencer a Marschark, 2010). Podle Marscharka (2001) to ovšem poté způsobí méně organizovanou orientaci v textu a hlavně v jeho smyslu.

Podle Souralové (1999) se s omezenou kapacitou operační paměti, která se pojí s nízkou jazykovou kompetencí (operační paměť je zaměstnávána hledáním významu slova a zpracováním vazeb mezi slovy), pojí pak i obtížné vysuzování z textu, vyvozování nových informací, propojováním již nabytých znalostí s těmi novými, jejich usouvztažňování apod. Nedostává se tedy na vyšší úrovně práce s textem (viz také Souralová, 2002).

Červenková (2004; podtrhla autorka DP) shrnuje jednotlivé úrovně, na kterých může neslyšící žák stavět (při výuce samozřejmě i učitel), aby dospěl k určité úrovni čtenářské gramotnosti. Jako základ vidí znalost slovní zásoby, na těchto znalostech pak lze stavět gramatická pravidla, kdy důležité je se naučit a umět aplikovat vzorce skloňování a časování. Zde spatřuje podstatu v systémovém přístupu pro vymezení rozdílů u obou jazyků, aby nedocházelo k interferenci. Na to navazuje znalost uspořádání textu, kdy je stěžejní sledovat postup příběhu a zároveň k němu a k postavám zaujmout citový postoj. Zde se promítá předčítání příběhů a pohádek, kde mohou děti načerpat zkušenost. Jako poslední Červenková završuje kontextem příběhu, kdy je důležité mít již nějaké povědomí a zkušenost se slovy, dějem, prostředím apod., nebo je žádoucí si takový přehled vytvořit ještě před započatím četby, aby pro čtenáře „luštění“ nebylo demotivující. Zásadní je neklást některou dovednost výše než ostatní, k porozumění textu jsou pro čtenáře důležité všechny.

3.5 Rozvoj čtení v raném a předškolním věku u neslyšících

V předchozích částech již došlo k seznámení se specifickými rozdíly v jazykových rovinách českého znakového jazyka a také k seznámení s prvky, které jsou pro neslyšící na základě jejich odlišného smyslového vnímání při čtení s porozuměním textu v českém jazyce problematické. V této podkapitole bude navázáno popisem rozvoje čtení u neslyšících dětí v raném a předškolním věku na základě rodinného zázemí a předškolního zařízení. Popis metod a doporučení k nabytí čtenářské gramotnosti a rozvoji čtenářství budou představeny v následující kapitole.

3.5.1 Otázka čtenářského věku u neslyšících dětí

V prvé řadě je třeba zmínit zásadní odlišnost, která se týká neslyšících dětí. Souvisí s nemožností plně vnímat mluvený jazyk od rané fáze. Této indispozici poté totiž podléhá opoždění za tzv. čtenářským věkem dítěte. Ten lze chápat jako stav odpovídající průměrnému věku průměrného dítěte (slyšícího) s čtenářskými dovednostmi dosahujícími určité úrovně. Z toho vyplývá, že knihy určené jejich kalendářnímu věku pro ně nejsou srozumitelné. A knihy, které odpovídají jejich čtenářským dovednostem, zase neodpovídají jejich věku. Je třeba tedy pro neslyšící děti vybírat knihy mnohem pečlivěji, aby pro ně nebyly jazykově náročné, ale aby byly zároveň atraktivní a vzbuzovaly v nich zájem o příběhy (Červenková, 2004).

3.5.2 Důležitost předčtenářského období u neslyšících

Již v první kapitole byl při základním vymezení kladen velký důraz na čtenářství a čtenářské gramotnosti. Nejinak je tomu u neslyšících dětí. Mnozí autoři se shodují (viz např. Macurová, 1999; Hudáková, 1999a; Tarcsiová, 2003; Červenková, 1999a), že je toto období pro neslyšící děti zásadní, protože si ke knize vytváří vztah, zjišťují, že se zde vyskytují obrázky a seznamují se od útlého věku s psanou podobou mluveného jazyka.

V tomto období by mělo docházet k aktivnímu, ale nenucenému, spíše hravému seznamování se s knížkami v různé podobě. Rodič např. dítěti zprostředkovává základní poznání toho, že kniha se čte od shora dolů, má nějaký název, začátek a konec, text je nějak rozčleněn a je doplněn mnoha zajímavými a barevnými obrázky, které s textem souvisí (Macurová, 1999). Dítě tak postupně začíná vnímat obrázky a pomalu v nich začíná „číst“, což může pozitivně ovlivnit pozdější čtení textů, jelikož neslyšící bude vědět, jak mu mohou ilustrace při čtení s porozuměním pomoci (Červenková, 1999b).

Role rodiny

Již při seznamování dítěte s knihami je role rodičů zásadní. V raném a předškolním věku hraje důležitou roli předčítání dítěti od rodičů. Neslyšící dítě může mít v tomto věku velmi omezené základní informace o světě, které nemá možnost bezděčně načerpat „odposloucháváním“ od okolí. Pomocí předčítání se tak upevňuje nejen vztah dítě-rodič, ale je možné dítěti zprostředkovat různé situace. Je důležité si s dítětem o příběhu povídat, vysvětlovat a propojovat příběh s reálnými událostmi. Dítě tak bude mít možnost získávat nové zkušenosti a aplikovat je u dalších příběhů. Mimo jiné obohacuje i svou fantazii. Pomocí porozumění může i kresba obrázků apod. (Vodrážková, 2002). Žádoucí je dětem příběh převyprávět v českém znakovém jazyce, v čemž jsou přirozeně zblhlí rodiče neslyšící. Slyšící rodiče jsou také velmi aktivně podněcováni v používání znakového jazyka, ale také ve využívání forem totální komunikace, v případě, že se znakový jazyk učí „za pochodu“ (Červenková, 1999a). Podle Macurové (1999) neslyšící děti jsou schopné myšlení a komunikace stejně jako ostatní, jen k tomu potřebují dostatek možností k rozvoji, tzn. možnosti interakce, dialogu, což podněcuje rozvoj jazyka a myšlení. To vše se zrcadlí v rozvoji čtení jako takového.

Rodič zde nepůsobí jen jako partner a průvodce textem a porozuměním, ale také jako samotný vzor. Jako samotný čtenář ukazuje neslyšícímu dítěti, že čtení knih, novin, časopisů atd. je důležitou součástí života a má svůj praktický smysl (zábava, získávání informací, pečení podle receptu apod.), (Macurová, 1999).

Za součást podpory rozvoje čtení jsou často považovány i tzv. „mateřské deníky“ nebo také „rodinné deníky“. Deníky tvoří členové rodiny a za pomoci kreseb, krátkých textů, znakové zásoby, fotografií a dalších upomínkových prvků vytváří takovou mapu slovní zásoby pro neslyšící dítě, kterou mohou společně pravidelně procházet, vyprávět si u ní (Červenková, 1999a). V rámci deníků je podporováno i propojení souvislosti mluveného a psaného slova, pokud jsou k obrázku doplněné přímo „bublíny“ s přímou řečí (Křupalová, 2000). Dítě se postupně do tvorby deníků zapojuje více a více a zvyk si přenáší i do školního prostředí, kde se jeho zapojení do tvorby nadále zvyšuje.

Role předškolního zařízení

Neslyšící děti vzhledem ke specifické komunikaci většinou navštěvují mateřskou školu pro sluchově postižené, kde se s přípravou na čtení aktivně pokračuje. Můžeme se zde setkat s prací s deníky. V mateřské škole se také začíná s výukou čtení pomocí

genetické metody, která je vhodná věku dětí (jsou schopné vnímat a postřehnout slovo jako celek) (Červenková, 1999a).

Každodenně používaná slova mohou být používána napsaná na kartičkách, či připevněná k objektům, a tak slouží k lepšímu porozumění a obohacování slovní zásoby v psané češtině (Krahulcová, 2002). Pracuje se tak na tom, aby dítě při vstupu do základní školy rozumělo co nejvíce slovům. Samozřejmě jsou k podpoře globálního čtení nabádáni i rodiče v prostředí mimo mateřskou školu.

Zde se, dle našeho názoru, neslyšící děti poprvé v nějaké podobě často dostávají do osobního kontaktu s psanou češtinou tím, že si pomocí globálního čtení osvojují významy slov a spojují si je s jednotlivými znaky českého znakového jazyka.

V této kapitole jsme došli až k počátkům čtenářské gramotnosti u neslyšících dětí, než vstoupí do vzdělávacího procesu základní školy. Popis metod, postupů a doporučení v prostředí základní školy v obecném měřítku, ale primárně u žáků neslyšících bude patřit následující kapitole, která na tuto volně navazuje.

4 PROJEKTY, METODY A DOPORUČENÍ NA PODPORU ROZVOJE ČTENÁŘSTVÍ A ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Tato kapitola zakončuje teoretickou část práce, obsahuje doporučení a projekty podporující rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti. Projekty budou zmíněny jen vybrané, jelikož je jich zcela jistě celá řada, a rovněž ve zkratce, aby poté bylo možné přistoupit k následující obsáhlé podkapitole, která se věnuje již specifické skupině žáků se sluchovým postižením a problematice čtení u této skupiny.

Jak již bylo zmíněno, velkou roli v podpoře rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti hrají v první řadě rodiče. Po započetí povinné docházky se přidává škola, vrstevníci a také knihovna školní a veřejná.

Pokud bychom začali u vlivu rodiny na čtení, podle Prázové a kol. (2014) je v současné době důležité, aby rodiče vyvažovali čas dítěte trávený sledováním televize, internetu včetně sociálních sítí, hraní počítačových her, časem věnovaným čtení, na něž by měl být nejlépe vyhrazen čas spojený s klidným prostředím. Stěžejní je pro děti vidět číst rodiče, sourozence a osoby ve svém okolí. Budou pro ně tak vzorem. Kniha se do života dítěte se může dostat i skrze darování ve významné dny, kdy z knihy tvoříme určitou výjimečnou věc, dar. Z nashromážděných knih poté vznikne domácí knihovna v určité části bytu nebo dokonce osobní knihovna dítěte. Bude je mít tak vždy na dosah. Jednou z dalších možností, velmi doporučovaných, je vést dítě rodiči k návštěvě veřejných knihoven, které jsou většinou dobře vybavené dětským oddělením a jsou zde zaměstnání kompetentní knihovníci, kteří doporučují kvalitní četbu.

Z výše uvedeného také vyplývá, že dosažení určité úrovně čtenářské gramotnosti je přímo cílem vzdělávání na všech stupních vzdělání. Rozhodující je se na počátku školní docházky v dítěti snažit rozvinout pozitivní vztah ke knížkám a pomalu ke čtení motivovat ty, kteří čtením nejsou příliš nadšení. Také je dobré se zamyslet nad smyslem povinné/doporučené četby, což často v žácích postupně může vybudovat pocit povinnosti číst, čímž se postupně rozplyne jeho vlastní zájem a nadšení. Zásadní je pro pedagogy i výběr titulů, jež žákům představí. Zároveň stejně jako rodiče i pedagog by měl být žákům ve čtení vzorem. Velmi plodná je také spolupráce pedagogů s veřejnými knihovnami, jež často nabízejí velmi kvalitní programy na různá témata (Prázová, Homolová a kol., 2014).

Košťálová (in Košťálová, Šafránková a kol., 2010) upozorňuje na skutečnost, že je důležité s žáky číst přímo ve škole, doporučuje k tomuto účelu zavést Dílny čtení na základní i střední škole. Zde uvedeme aktivity, které lze použít primárně u žáků na 2. stupni základní školy a dále. Šlapal (2007) popisuje Dílnu čtení zařazenou pravidelně do hodin českého jazyka jako dílnu rozvíjející vědomé čtenářství a vytvářející pozitivní vztah ke čtení. Žáci si do těchto hodin vybírají samostatně knihu (beletrie), kterou po určený čas potichu souvisle čtou. Ve třídě poté probíhají rozhovory o knihách a související činnosti, které má pedagog předem naplánované a připravené. Čtení knih má svá pevná pravidla, zajímavější jsou ovšem činnosti prováděné po čtení.

Šlapal (2006, 2007) jich popisuje hned několik:

- Čtenářské reakce
 - Písemné přemýšlení nad knihami – Žáci se zabývají zadaným tématem, jak se týká jejich knihy. Jedná se o plodná témata, která poté mohou rozvinout rozhovor se spolužáky.
 - Podvojný deník – Žáci po čtení hledají v textu a vypíší jeho část, která na ně nějakým způsobem zapůsobila. Následně napíší svůj vlastní komentář, například proč si zaznamenali právě tuto pasáž apod.
 - Dopisy – V tomto smyslu se jedná o dopisy spolužákům, v nichž se rozepisují o právě rozečtených knihách, vyjadřují se k ději, postavám apod. Na dopisy se odpovídá.
- Referát o knize – Žáci podle zadání vypracují referát na přečtenou knihu, ten pak prezentují v krátkém čase před spolužáky. Touto aktivitou navíc trénují prezentační dovednosti.
- Seznam přečtených knih – Stručný seznam knih pro žákův souhrnný přehled s informacemi o délce četby, hodnocením knihy a místem pro osobní poznámky. Pro žáky může sloužit jako osobní přehled, možná motivace.
- Sebehodnocení četby – Žáci si jej zpracovávají na konci pololetí. Mají k dispozici několik kritérií, kde se nejdříve ohodnotí body. Následně se o kritériích rozepíší, snaží se zachytit a popsat změny v rámci četby, které u nich nastaly.
- Zápisy z četby – Šlapal zde pracuje se dvěma vzorovými zadáními podle úrovně čtenářů. Žáci zpracovávají nejen údaje o knize, ale také vlastní názor na knihu, ilustrace a hodnocení knihy.

Šafránková (2006) přidává další možnosti, jak pracovat se zápisy o četbě (hojně mezi učiteli nazývané „čtenářské deníky“). Některé se shodují s aktivitami zmíněnými výše:

- Podvojný deník
- Před a po – žák čtenou knihu komentuje minimálně pěti krátkými záznamy, které vypovídají o posunech ve čtení. Prvním záznamem je myšleno očekávání od samotného obsahu, v dalších komentuje průběh četby. Nakonec vše shrnuje a rekapituluje.
- Dopis hlavnímu hrdinovi – Již z názvu vše vypovídající aktivita, kdy žák napíše pomyslný dopis hlavnímu hrdinovi knihy, kde se může jakkoli vyjádřit k jeho počínání, klást mu otázky apod.
- Plakáty, reklamy atd. – Žáci zachycují důležité informace o knize společně s vlastními ilustracemi na plakát, musí zde však zachytit i vlastní názor na knihu. Možné je i vyjádření pomocí komiksu.
- Seznam četby

Aktivit pro rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti je nespočetně více, proto je namísto dalšího vypisování je odkázáno např. na publikaci „Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka“ nebo na další články z časopisu „Kritické listy“, které obsahují mnoho kvalitních námětů na práci s žáky ve výuce a pracují na zdokonalení čtenářských dovedností (odkazy viz sekce „Zdroje“).

Poslední hlavní oblastí, jež ovlivňuje žáky ve čtení, jsou knihovny. Nejedná se ovšem pouze o veřejné knihovny, ale mluví se také o školních a třídních knihovnách.

Služby veřejných knihoven mohou využívat rodiče dětí, žáci samotní a stejně tak pedagogové s celými třídami. Nabízí rozličné množství služeb, představa o pouhém půjčování knih je velmi omezená. Stačí se podívat na některé webové stránky veřejné knihovny. Spolupráce mezi školou a knihovnou může být pro žáky velmi přínosná, jelikož knihovníci a knihovnice zde fungují jako kompetentní osoby ke zprostředkování požadované literatury, zároveň připravují pro celé třídy různé programy zaměřené na množství témat – orientace v knihovně, využití služeb, práce se zdroji, interaktivní práce s literárními žánry, interaktivní dílny, workshopy, setkání se spisovateli, autorská čtení apod. V poslední době veřejné knihovny přidávají některé služby, aby přilákaly další potenciální čtenáře – půjčují elektronické čtečky nebo zapůjčují také společenské hry. (Prázová, Homolová a kol., 2014).

Školní knihovny na školách mohou spoluvytvářet pozitivní čtenářské klima a prostředí a podporují v žácích zájem o knihy, stejně jako veřejná knihovna. Rozdílem je, že školní knihovnu mají blíže, ve známém prostředí, často s knihovnicí, se kterou se osobně setkávají v hodinách (učitelkou), nebo alespoň se vídají na chodbách. Do jisté míry může i školní knihovna nabízet řadu stejných služeb jako veřejná knihovna, záleží na vybavení a prostředcích. Výhodou školních knihoven je fakt, že sem mohou docházet v literárních hodinách třídy s učiteli, žáci zde mohou po výuce pracovat na svých úkolech a referátech. Je tak vytvořeno bezpečné a přátelské prostředí pro jakéhokoliv čtenáře (Blažková, 2001).

Podle Šafránkové (2011) je nejjednodušším způsobem, jak zpřístupnit žákům knihy, knihovna třídní. Pedagog zná žáky třídy, takže je pro něj jednodušší vybírat knihy do knihovny podle zájmu žáků a jejich aktuální čtenářské úrovně. Může knihovnu přizpůsobit žádaným tématům a schopnostem a zároveň vybírat z kvalitních zdrojů. Učitel by měl ovšem knihovnu pravidelně obohacovat o další kusy, různými způsoby. Na sestavování knihovny by se měli podílet i žáci, aby se pro ně knihovna mohla stát více osobní záležitostí. Knihy jsou žákům kdykoliv přístupné a je žádoucí, aby byly využívány ve výuce. Tak žák nabude vědomí, že knihy jsou pro něj užitečné nejen v případě, kdy dostane pokyn a zadání od učitele.

4.1 Programy na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti

V České republice probíhají pravidelně se opakující programy na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti cílící na rodiče a na školy žáků různého věku. Zde bude představena v krátkosti pouze část.

Březen – měsíc čtenářů

Akce připravovaná Svazem knihovníků a informačních pracovníků České republiky, do které se každoročně, již od roku 2012, zapojují stovky veřejných knihoven po celé České republice. Součástí je hned několik aktivit. Každoročně se vyhláší např. „Čtenář roku“ (zaměřený každoročně na specifickou skupinu osob), pořádá se Noc s Andersenem (viz níže). Součástí aktivit může být i představení nových služeb knihoven novým návštěvníkům, pořádání týdne čtení aneb „Čtení sluší každému“ (Březen měsíc čtenářů 2019, © 2019).

Noc s Andersenem

Tato akce je nyní součástí „Březen – měsíc čtenářů“, byť se pořádá již od roku 2000. Akce dostala název po dánském pohádkáři Hansi Christianu Andersenovi. Program, ze začátku pořádaný ve veřejné knihovně, se nyní pořádá po celé České republice. I za jejími hranicemi, ve školách, v dětských domovech, ve spolcích, centrech a organizacích. Již název akce naznačuje, že je akce vázána na večerní a noční čas, kdy děti na naplánovaných místech jednu noc přenocují. Tomu ovšem předchází bohatý program týkající se čtenářství, příběhů, postav, pohádek apod. Před usnutím se samozřejmě nesmí vynechat předčítání pohádky (Noc s Andersenem, © 2015).

Celé Česko čte dětem

Tento projekt je zaměřen primárně na rozvoj čtenářství s důrazem kladeným již na děti od útlého věku, které mohou pozitivně motivovat jejich rodiče za pomoci pravidelného předčítání, což má na ratolest velmi mnoho pozitivních dopadů. K zapojení do projektu v různé míře jsou ovšem vyzývány např. i školy a knihovny. Shrnout cíle projektu lze do několika vět podle jeho poslání: „Pojď, budu ti číst. Stačí 20 minut denně. Každý den“ (Celé Česko čte dětem, © 2014).

LiStOVáNí

Projekt, který pomocí scénického čtení představuje publiku aktuální a zajímavé knihy, má své stálé scény, ale je také velmi nakloněn představením v knihovnách a ve školách. Jiným způsobem může žákům zprostředkovat zážitek z četby, a tak podporuje rozvoj čtenářství. Hojně jsou představení doprovázena samotnými autory, což může prožitek jen zintenzivnit (LiStOVáNí: Co je LiStOVáNí?, © 2019).

Projekty Nejlepší knihy dětem a ČTESYRÁD

Tyto projekty se zaměřují na doporučování kvalitní literatury pro děti a mládež. „Nejlepší knihy dětem“ je projekt pořádaný Komisí pro dětskou knihu Svazu českých knihkupců a nakladatelů a Českou sekci IBBY, kdy výstupem je každoročně publikovaný katalog, který mohou využít nejen knihovníci, ale zcela jistě i učitelé a rodiče (Výběr se současné české literatury pro děti a mládež 2017/2018, © 2018; ČTENářův Sympatický RÁDce, © 2019).

Dalších programů, akcí a projektů existuje ještě celá řada. Zároveň jsou pořádány samostatné projekty v rámci jednotlivých škol. Tyto programy jsou velmi důležitou součástí rozvoje čtenářství, jelikož knihy představují často zajímavým způsobem a čtení

je zde spojeno s osobním prožitkem, což prohlubuje čtenářův vztah k příběhu a samotnému čtení.

V této rozsáhlé kapitole byla představena problematika čtenářství a čtenářské gramotnosti z obecného hlediska, byla zdůrazněna funkce pro život a možnosti rozvoje u dětí a žáků základní školy. Následující kapitola bude navazovat doplněním této problematiky o čtení u neslyšících. Je nutné podotknout, že se jich ve velké míře týká i předcházející kapitola. Druhá kapitola se věnuje specifikům čtení a čtenářské gramotnosti u osob se sluchovým postižením z důvodu odlišností v nabývání jazyka, v obtížném přístupu k mluvenému jazyku nebo z důvodu preferování znakového jazyka při komunikaci.

4.2 Metody a doporučení pro rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářství u neslyšících na základní škole

V této kapitole bylo již popsáno mnoho metod a doporučení, které mohou u žáků pomoci rozvinout čtenářskou gramotnost, stejně jako zlepšit vztah ke knize a čtení příběhů rozličného žánru. Všechno zmíněné - role rodiny, návštěvu knihoven, jejich zřízení ve škole, četba v rámci dílen čtení, tvorba čtenářských deníků a zapojení do rozličných programů primárně pořádaných na podporu čtení - jsou zcela jistě vhodné i pro žáky neslyšící. V této podkapitole se budeme věnovat metodám, doporučením a programům, které jsou vhodné přímo pro ně. Jistě by bylo možné nalézt jich nespočet, zde budou představeny opět jen vybrané.

Je vhodné znovu připomenout, že i když dítě již v mateřské škole začíná s výukou čtení genetickou metodou, po příchodu na základní školu pro sluchově postižené je pro něj často český jazyk stále jazykem, který si postupně osvojuje. Bude se tedy postupně učit jazyk, kterým se bude zároveň učit číst (Macurová, 1999). Na rozdíl od slyšících dětí nemají děti se sluchovým postižením při vstupu do školy určitý mentální slovník a učí se tedy číst slova, která neznají (Souralová, 2002). Pokud ale přijde do školy s osvojeným znakovým jazykem (tak tomu je u neslyšících dětí neslyšících rodičů), mají slovní zásobu bohatší, i když je ve znakovém jazyce. Mohou na ni navázat.

Více autorů popisuje (viz např. Suralová, 2002; Krahulcová, 2002), že technická výuka čtení se na základní škole z globální proměňuje v analyticko-syntetickou (nejčastěji) a je doprovázena využitím prstové abecedy (v jednoruční nebo dvouruční formě).

V postupu porozumění někteří učitelé pracují postupem v receptivním čtení od tzv. fáze slovníku k fázi struktury. Těmto fázím předchází práce s jednoduchým textem, podpořeným ve velké míře obrázky. Nejprve je třeba, aby žáci postupovali od porozumění textu z hlediska jednotlivých slov a porozumění jejich významu, ještě ne z hlediska obsahu. V nadcházející fázi struktury se pracuje s významem celého textu jako takového, kdy je cílem pochopení smyslu a zároveň klíčových informací. V tomto případě se pracuje s různými formami textu. Podstatou je také pečlivé vybírání tématu textů, které v nejlepším případě souvisí i s učivem v jiných předmětech, a tak slovní zásoba a téma obklopuje neslyšícího žáka po určitou dobu a z několika úhlů pohledu. (Křupalová, 2000).

Při výběru knih je stále důležité pamatovat na čtenářský věk neslyšících žáků a na úroveň jejich znalosti českého jazyka. Velmi důležité je při čtení využívání více forem demonstrace, které mohou dopomoci k osvojení slova a jeho významu. Jsou zmiňovány různé strategie, např. vizualizace (dramatizace, hraní v rolích), práce s grafikou textu (zvýrazňování klíčových slov, velikost, zdůraznění textu apod.), pozitivní dopady může mít i grafická reprezentace znaků na stránkách knih. Někteří také pracují s pojmovými mapami (vizuální propojení mezi slovy), (Marschark a Hauser, 2012). Propojování vizualizace, znakování, tištěného textu a prstové abecedy může vytvořit silnější vazbu u čtenáře mezi slovem a jeho významem, protože je žákovi předloženo více reprezentací téhož (Spencer a Marschark, 2010).

Výběr textů

U výběru textů pro neslyšící žáky se objevuje několik přístupů. Někteří pedagogové podporují u neslyšících žáků práci s upravenými texty. Tyto texty vychází z originálních textů, které nejsou upravovány, co se týče kvality, ale kvantity. Přístup respektuje posloupnost učení neslyšících, postupuje od nejjednodušších po ty složitější texty (Marschark, 2001). Úpravou textů se v našem prostředí zabývá primárně docentka Eva Souralová z Katedry speciální pedagogiky Univerzity Palackého v Olomouci, pod jejímž vedením studenti v rámci svých závěrečných prací originální texty upravují (Souralová, 2002). Odpůrci tohoto přístupu namítají nepřirozenost předkládaným textům, což neslyšící nepřipravuje na autentičnost v praxi, kde texty nijak upravované nejsou, neslyšící pak mohou být zaskočení jejich náročností (Marschark, 2001).

Další možností je právě opak využití upravovaných textů, a tedy předkládání těch autentických textů, většinou v doprovodu návodného textu pro usnadnění porozumění, s obrázky a otázkami pro zjištění porozumění (Marschark, 2001).

Třetí variantu bychom mohli nazvat jako „vyvážený přístup ke gramotnosti“¹², kdy je primárně využíváno aktivity žáků pro tvorbu vlastních textů, vzájemné čtení mezi spolužáky, kromě upravovaných a autentických textů jsou využívány materiály z reálného života žáků atd. Čtení a psaní je zde vnímáno jako propojený proces (Marschark, 2001).

Pro práci se čtením s porozumění u neslyšících žáků je také učiteli využíváno zpracování příběhů v komiksové podobě. Sice nerozvíjí představivost čtenáře, ale mohou zprostředkovat a usnadnit obsah náročnějších textů. Komiksy jsou často formou atraktivnější a mohou motivovat neslyšící k přečtení knihy, kterou by kvůli obtížnosti ani neotevřeli (Červenková, 1999b). Dle našeho názoru je ale zásadní neustrnout pouze na čtení komiksů.

V Českém prostředí jsou pro neslyšící žáky a jejich učitele k dispozici např. texty z učebních materiálů *Čtení nás baví: Úvod do literatury pro žáky ZŠ pro sluchově postižené I, II*¹³ nebo *Veselé čtení 1, 2, 3, 4: čítanka pro druhý stupeň základního vzdělávání žáků se sluchovým postižením*¹⁴. Obě obsahují i DVD s překladem do českého znakového jazyka.

Z pohledu obsahu knih může být pro žáky se sluchovým postižením motivující výběr četby s hrdinou se sluchovým postižením, se kterým se mohou identifikovat. Některé příspěvky výše zmíněných učebních materiálů a čítanek příběhy s neslyšícím hrdinou obsahují. Některé z těchto materiálů také otiskly ukázky prózy a poezie neslyšících spisovatelů a básníků. Zcela jistě je obohacující pro žáky seznámení s díly

¹² V originálním znění – „Balanced literacy“

¹³ PETRÁŇOVÁ, Romana a kol. *Čtení nás baví II*. Praha: Jazykové centrum Ulita, 2014. ISBN 978-80-87526-07-1.

¹⁴ SOURALOVÁ, Eva, Martina MICHALÍKOVÁ a Klára PTÁČKOVÁ. *Veselé čtení 1: čítanka pro druhý stupeň základního vzdělávání žáků se sluchovým postižením*. Praha: Fortuna, 2009. ISBN 978-80-7373-071-0.

PTÁČKOVÁ, Klára, Eva SOURALOVÁ a Martina MICHALÍKOVÁ. *Veselé čtení 2: čítanka pro druhý stupeň základního vzdělávání žáků se sluchovým postižením*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-096-3.

PTÁČKOVÁ, Klára. *Veselé čtení 3: čítanka pro druhý stupeň základního vzdělávání žáků se sluchovým postižením*. Praha: Fortuna, 2011. ISBN 978-80-7373-048-2.

PTÁČKOVÁ, Klára. *Veselé čtení 4: čítanka pro druhý stupeň základního vzdělávání žáků se sluchovým postižením*. Ilustroval Adolf DUDEK. Praha: Fortuna, 2013. ISBN 978-80-7373-095-6.

těchto osobností. Literární svět, který je většinou představován skrze slyšící autory, může být pro žáky se sluchovým postižením demotivující a vzdálený.

Sdílené čtení, čtení v dialogu

I přesto, že při přechodu na základní školu přechází velké množství práce na čtení s porozuměním na pedagogy, podpora ze strany rodičů je stále důležitá. Z odborných publikací jsou patrné dvě, které mohou být pro neslyšící přínosné.

Takzvané „sdílené čtení“ funguje na bázi interakce mezi dítětem a rodičem při vlastním čtení. Společně komunikují buď mluveným jazykem nebo znakuji (záleží na preferenci). Rodič by měl sledovat zájem dítěte u výběru knih a postupovat ve čtení podle jeho potřeb, únavy. Výzkumy prokázaly, že sdílené čtení během předškolních a školních let vede ke kvalitnějšímu čtení s porozuměním (Marschark, 2001).

Jinou formou může být „čtení v dialogu“. Podobá se sdílenému čtení, ale v tomto případě jsou rodiče spíše v roli posluchačů a těch, kterých se děti doptávají. Je ale nutné, aby rodiče byli zdatní v podávání zpětných vazeb v komunikaci s dětmi o jejich čtení. I zde studie prokázaly přínos v nabývání čtenářských dovedností. U obou metod je kladen důraz na komunikaci a rozdělení pozornosti mezi komunikaci a prohlížení knihy (Spencer a Marschark, 2010).

„Guided reading approach“¹⁵

Barbara Schirmer a Laura Schaffer (2010) popisují tuto metodu pro práci s textem u neslyšících, která byla v základě vytvořena Fountasem a Pinellem. Byla zjištěna jako přínosná u neslyšících čtenářů na elementární úrovni.

Pedagogové mají k dispozici seznam knih podle úrovně, které čtou se svými žáky. Důležité je pracovat s jednou knihou se skupinou neslyšících žáků, kteří jsou v tu chvíli na stejné úrovni, co se týče čtení s porozuměním. Kniha by pro ně měla být náročná do té míry, aby u nich došlo k vývoji a žák se naučil aplikovat strategie při čtení s porozuměním s dopomocí pedagoga a spoluprací se spolužáky (Schirmer a Schaffer, 2010).

Každý žák ve skupině poté obdrží kopii knihy, která je mu nejdříve učitelem představena všeobecně (titul, autor, námět). Je také věnován čas probrání důležité slovní zásoby pro snazší orientaci v textu a jeho porozumění. Následně žáci samostatně potichu

¹⁵ Lze volně přeložit jako „Vedené čtení“

čtou knihu po částech, přičemž učitel je jim vždy ku pomoci. Po každé části je ověřováno porozumění, učitel klade otázky např. ohledně pokračování příběhu, žáci se dotazují navzájem. Neslyšící žáci jsou pobízeni k hlasitému „čtení“ ve znakovém jazyce. Po přečtení se diskutuje, vyjasňují se nejasnosti, žáci si mohou ve dvojicích znovu pročíst obtížné pasáže, pracuje se s dramatizací, hrají se hry na podporu slovní zásoby z knihy, tvoří se mapa příběhu apod. (Schirmer a Schaffer, 2010).

Využití technologií

Motivací pro rozvoj čtení s porozuměním může být pro neslyšící může být i využití dalších prostředků, např. audiovizuálních materiálů. Mezi ty patří např. filmové zpracování čtené knihy opatřené titulky, jiné televizní pořady opatřené titulky. Atraktivní pro neslyšící žáky může být i práce s internetem, trénink čtení s porozuměním ve spojitosti se sociálními sítěmi.

V uplynulých stránkách bylo za pomoci analýzy odborné literatury obsáhle představena problematika čtenářství, čtenářské gramotnosti s bližším zaměřením na žáky se sluchovým postižením. Díky informacím na uplynulých stránkách je možné komplexní problematiku lépe pochopit. Přirozeně tak lze navázat výzkumným šetřením, které z popsaných informací vychází.

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Tato kapitola je věnována výzkumnému šetření, které přímo souvisí s tématem diplomové práce a navazuje na analýzu odborné literatury, také odkazuje na cíl této práce. Je zaměřena na představení, realizaci a naplňování výzkumného šetření. V této části jsou popsána teoretická východiska a odborný výzkum zkoumající čtenářství žáků základní školy (dále jen ZŠ). V kapitole „Design výzkumu“ je představen průběh výzkumného šetření, je definován výzkumný problém, jsou popsány hlavní a vedlejší výzkumné otázky. V neposlední řadě je čtenář seznámen s metodou sběru dat, strukturou sestavených dotazníků pro žáky a pro pedagogy. Na konci kapitoly lze číst o interpretaci získaných informací, jež jsou následně okomentovány.

Dle analýzy literatury v předchozích čtyřech kapitolách je čtenářská gramotnost žáků se sluchovým postižením na nižší úrovni, než jak je tomu u jejich slyšících vrstevníků, o konkrétní úrovni nemluvě. Jejich startovací pozice při osvojování si čtení je odlišná. Obliba čtení může tuto situaci zčásti kopírovat. Čtenářství slyšících vrstevníků ovšem odpovídá dnešním trendům, kdy čas strávený s knihou nahrazují sociální sítě a hraní her ve virtuálním světě. Čas trávený četbou ve volném čase u žáků se sluchovým postižením na 2. stupni ZŠ, jejich obliba knih a to, jaký prostor mají v jejich životě, můžeme považovat za stanovený výzkumný problém. Mimo jiné sem také patří pohled jejich učitele českého jazyka, jak nakládá s četbou svých žáků ve volném čase, jak je motivuje a podporuje ve čtení.

5.1 Teoretická východiska

Výzkumné šetření částečně vychází z odborné studie a následné prezentace výsledků výzkumu „České děti jako čtenáři“ (Prázová, Homolová a kol., 2014), která se zabývá čtenářstvím žáků na ZŠ v České republice. Představení výzkumu a vybraných závěrů bylo popsáno v kapitole 2 „Výzkumy čtenářské gramotnosti a čtenářství“, na níž tímto odkazujeme. Výzkumné šetření diplomové práce bylo inspirováno touto odbornou studií a díky tomu bylo možné s některými výsledky srovnat závěry výzkumného šetření diplomové práce.

5.2 Vymezení výzkumného cíle a výzkumných otázek

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké místo v životě žáků se sluchovým postižením 2. stupně základní školy mají knihy a četba obecně. Cíle bude dosaženo za využití výzkumného šetření smíšeného typu – kvantitativního a kvalitativního přístupu.

Primárním zdrojem dat bude dotazníková metoda, dotazník pro žáky obsahující buď uzavřené otázky s možností jedné odpovědi, nebo s možností více odpovědí, a dotazník pro pedagogy obsahující buď uzavřené otázky s možností jedné odpovědi, nebo otevřené otázky s možností vyjádření vlastní odpovědi.

Součástí podkapitoly je i vymezení hlavní výzkumné otázky a vedlejších výzkumných otázek.

HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA

- Jaký vztah mají žáci se sluchovým postižením navštěvující 2. stupeň ZŠ k četbě?

VEDLEJŠÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY

- Jaké místo ve volném čase zaujímá u žáků se sluchovým postižením četba?
- Jaký pohled mají žáci na čtení knih?
- Souvisí u žáků obliba knih s oblibou docházky do ZŠ?
- Jak ovlivňuje rodinné prostředí čtenářství žáků se sluchovým postižením?
- Jak ovlivňuje čtenářství přítomnost sluchové vady u žáků?
- Knihy jaké povahy a jakého žánru žáci se sluchovým postižením preferují?
- Jaký mají žáci se sluchovým postižením vztah ke knihovnám a půjčování knih z knihoven?
- Jak jsou žáci motivováni ke čtení ve volném čase od svých učitelů Českého jazyka a literatury?
- Jaké metody a prostředky využívají učitelé předmětu Český jazyk a literatura u žáků se sluchovým postižením při práci s textem?

5.3 Design výzkumu

Fáze výzkumu

Realizace výzkumu proběhla v několika fázích. V první fázi bylo oslovena e-mailovou komunikací celkem 9 ZŠ pro sluchově postižené v České republice. V rámci tohoto výzkumného šetření nebyl určující vzdělávací přístup v jednotlivých školách. Určujícím faktorem byla účast žáků se sluchovým postižením 2. stupně, bez dalšího postižení a jejich vyučujících českého jazyka. Kladně se vyjádřili 4 školy. Na jedné ze ZŠ, které k výzkumu svolily, ovšem odevzdalo minimum žáků 2. stupně souhlas k zařazení do výzkumu od zákonných zástupců. Jedna ZŠ výzkumné šetření odmítla z toho důvodu, že dle jejich názoru šetření tohoto typu bylo na škole provedeno v nedávné

době. Ředitel školy ovšem ve zkratce na vybrané otázky z dotazníku pro žáky odpověděl (tato škola bud označena jako ZŠ D). Školy, které souhlasily s provedením výzkumného šetření, jsou zde anonymně označeny A až C. Vzhledem k souhrnnému počtu škol pro sluchově postižené v České republice jsme usoudili, že účast 3 škol bude dostačující i přesto, že počet žáků v těchto školách je nižší, než je běžné.

Ve druhé fázi, před přímým dotazováním žáků a pedagogů, byly vytvořeny informované souhlasy, upraven dotazník pro žáky. Všechny tyto dokumenty lze najít ve vzorové formě v příloze (viz Příloha č. 1 a č. 2). Při sestavování jsme vycházeli z výše uvedeného dotazníku „České děti jako čtenáři“ (Prázová, Homolová a kol. 2014, s. 131-135) a ze zkušeností nabytých v odborné literatuře.

Ve třetí fázi proběhla prověřovací fáze na ZŠ A, pilotáž dotazníku. Platnost dotazníku pro žáky byla prokázána, ale po dodatečné debatě byl přidán dotazník s otevřenými otázkami pro pedagogy českého jazyka (viz Příloha č. 3). Ve třetí fázi tedy došlo k dotazování žáků a pedagogů na ZŠ A. V rámci dotazování žáků se sluchovým postižením bylo ve školách využívajících bilingvální/bikulturní přístup nabídnuto zajištění kompetentního tlumočnicka do českého znakového jazyka. V ZŠ A byl tlumočnick k dispozici přímo z řad zaměstnanců školy. Po domluvě bylo nakonec využito dopomoci pedagogů, kteří ovládají znakový jazyk, nebo neslyšících asistentů pedagoga. Nutno ale dodat, že výzkumník má také určité znalosti znakového jazyka, který umí užívat na vyšší než základní úrovni.

Ve čtvrté fázi byl realizován totožný výzkum postupně v ZŠ B a C. Na ZŠ B i přes preferenci bilingválního přístupu byla dána přednost neslyšícímu asistentovi pedagoga před nabízeným tlumočnickem do českého znakového jazyka. Neslyšící asistent pedagoga byl ovšem stejně nápomocný, výhodou bylo navíc jeho každodenní setkávání s žáky. Znal komunikační styl všech dotazovaných, proto mohlo být vzájemné porozumění plynulejší. ZŠ C ve vzdělávání aplikuje orální přístup, zde využití tlumočnicka tedy logicky nabídnuto nebylo.

V páté fázi proběhla analýza všech dotazníků, byly posouzeny vzájemně, následovala interpretace získaných dat a ověření předem sestavených předpokladů.

Charakteristika výzkumného vzorku

V ZŠ A, B a C proběhl první kontakt s povolanými osobami, tedy buď s řediteli škol, nebo se zástupcem pro ZŠ. Ti poté oslovili učitele českého jazyka příslušných tříd 2. stupně. Jim byl poté představen cíl výzkumu a dotazníky k prostudování (viz Příloha č. 2 a č. 3). Zároveň byly ve škole osobně předány informované souhlasy pro rodiče dětí (viz Příloha č. 1), které se měly stát účastníky výzkumu. Souhlasy byly předány včas, aby měli rodiče čas na rozmyšlenou. Zároveň někteří využili kontakt autorky DP pro více informací. Žákům byl výzkum primárně představen ve zkratce jejich učiteli při předávání informovaných souhlasů k podpisu rodičům. Podrobnější informace poté dostali při zadávání dotazníků. Respondenti dotazníky vyplňovali většinou v hodinách českého jazyka, termíny byly předem domluveny s jednotlivými učiteli a vedením školy.

V ZŠ A dotazníky vyplnili:

- 5 žáků neslyšících (1 třída – „malotřídka“ 7. a 8. ročník)
- 2 učitelé (učí ve třídě společně slyšící a neslyšící pedagog)

V této škole všichni rodiče žáků participujících na výzkumu souhlasili s provedením šetření. Tato ZŠ se hlásí ke vzdělávání prostřednictvím bilingválního přístupu.

V ZŠ B dotazníky vyplnili:

- 13 žáků se sluchovým postižením (2 třídy – 8. a 9. ročníku)
- 2 učitelé (v každé třídě učí jeden, střídá se u nich neslyšící asistent pedagoga)

V této škole všichni rodiče žáků participujících na výzkumu souhlasili s provedením šetření s výjimkou rodičů 1 žáka. Ti si nepřáli, aby se výzkumu zúčastnil. Tato ZŠ se hlásí ke vzdělávání prostřednictvím bilingválního přístupu.

V ZŠ C dotazníky vyplnili:

- 35 žáků (6 tříd 6., 7., 8. a 9. ročníku)
 - z toho 16 žáků se sluchovým postižením
 - z toho 19 žáků bez sluchového postižení
- 2 učitelé

V této škole s šetřením souhlasili všichni oslovení rodiče žáků s výjimkou 8 oslovených rodičů. Jelikož jsou v této škole vzdělávání společně žáci se sluchovým

postižením i bez něj (povaha postižení nebyla kvůli tématu DP stěžejní), vyplnili dotazník všichni žáci. Začleněny do výzkumného šetření a analyzovány byly poté pouze dotazníky žáků se sluchovým postižením. Tato ZŠ se v rámci vzdělávání hlásí k orálnímu přístupu.

Až na některé výjimky jsme byli osobně přítomni při veškerých zadávání dotazníků. Tak byl zabezpečen také fakt, že vyplněné dotazníky od žáků byly vybrány bezprostředně po vyplnění. Pedagogům byl dotazník předán buď osobně, nebo zaslán dodatečně elektronicky. I když by se mohl počet respondentů z řad žáků zdát jako nedostačující, dle našeho názoru je, vzhledem k menšímu počtu žáků ve třídách ZŠ pro sluchově postižené stanovený vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění dalších předpisů, celkový počet respondentů 34 zahrnutých do výzkumného šetření dostačující.

Zvolený typ výzkumného šetření a zvolená metoda sběru dat

Výzkumné šetření v bude provedeno metodou smíšeného výzkumu. V tomto přístupu se v rámci šetření mísí metody kvalitativní a kvantitativní, mohou se vzájemně doplňovat (Hendl, 2005). Snahou pedagogického výzkumu je právě propojit kvantitativní a kvalitativní přístupy, aby mohly vzniknout co nejkvalitnější závěry, ve výzkumu jsou tak využívány silné stránky obou přístupů (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Smíšený výzkum v tomto šetření byl zvolen také právě z výše zmíněných důvodů. Ke sběru dat bylo přistupováno strukturovaně i nestrukturovaně, také vzhledem ke zvoleným metodám sběru dat. Jak bylo již několikrát popsáno, dotazníkové šetření pro žáky se sluchovým postižením bylo z velké části inspirováno dotazníkovým šetřením „České děti jako čtenáři“ (Prázová, Homolová a kol. 2014, s. 131-135), které vychází primárně z kvantitativního přístupu statistického šetření založeném na strukturovaném dotazníku, ale je také doplněno rozhovorem s respondenty. Upravený dotazník pro žáky se sluchovým postižením (viz Příloha č. 2) obsahuje strukturované uzavřené otázky s volbou jedné nebo více odpovědí. Tento dotazník byl zvolen jako primární zdroj dat. Druhý dotazník pro pedagogy (viz Příloha č. 3) obsahuje z většiny otevřené otázky pro možnost hlubšího vyjádření pedagogů k práci s textem ve výuce českého jazyka, rozvoji čtení s porozuměním a motivování žáků se sluchovým postižením k četbě.

Zmíněn zde byl i zdánlivě malý počet respondentů z řad žáků. Počet oslovených pedagogů českého jazyka zhruba odpovídá počtu na běžné škole, nebo je i vyšší

(vzhledem k možné přítomnosti dalšího pedagoga nebo asistenta pedagoga. Nízký počet žáků byl ovšem již vysvětlen, dle znalosti legislativy a dle předchozích zkušeností autorky DP byl již předem předpokládán. Vzhledem ke specifičnosti ZŠ je počet žáků se sluchovým postižením na každé ZŠ velmi relativní. V některých školách mají v případě malého počtu studentů v ročníku zřízené „malotřídky“, což není pro tyto školy nic výjimečného.

Data sesbíraná z dotazníků byla primárně zpracována kvantitativně, to se týká především dotazníků pro žáky se sluchovým postižením. Data z dotazníků pro pedagogy českého jazyky byla zpracována primárně kvalitativně vzhledem k povaze otázek, které jsou otevřené. Většina dat je ovšem zpracována v „procentuální“ nebo „číselné“ podobě a následně okomentována. Vybraná jsou porovnána s výchozím výzkumem. Kvalitativně zpracovaná data jsou při interpretaci popsána, případně vzájemně porovnána.

Metody sběru dat

V těchto odstavcích bude stručně představena obecně zvolená metoda dat, metoda dotazování. Hlavním obsahem bude ovšem popis jednotlivých prvků dotazníků a vysvětlení jejich volby.

V šetření byly použity 2 dotazníky. První strukturovaný dotazník pro žáky se sluchovým postižením vycházející z velké části z výzkumu „České děti jako čtenáři“ (Prázová, Homolová a kol. 2014, s. 131-135) poskytne velkou část podstatných dat, která budou zpracována a interpretována. Vybrané závěry budou porovnány s některými závěry výchozího výzkumu. Druhý dotazník pro pedagogy českého jazyka obsahující otevřené otázky bude zpracován zvlášť, slouží jako více jako doplňující poskytující informace z pohledu pedagogického vlivu na čtenářství žáků se sluchovým postižením.

Dotazník

Dle Dismana (2002) je využití dotazníku v rámci výzkumného šetření vysoce efektivní. Je tak možné získat množství dat od velkého počtu respondentů, navíc za krátký časový úsek. U této metody je výhodou anonymita respondentů, kteří pak mohou méně váhat s vyplněním dotazníku a odpovědět svobodně na kladené otázky. U strukturovaného dotazníku je pak výhodou i celkem rychlé zpracování dat na počítači. Předem dané odpovědi by ovšem měly být prezentovány v takové formě, aby bylo zamezeno nepochopení respondenta. Možnosti by měly být navrženy takovým

způsobem, aby bylo co nejvíce zajištěno shodné porozumění všech zúčastněných. Je ovšem nutné vzhledem k individualitě každého respondenta počítat s možností nepřesného pochopení, neporozumění (Hendl a Remr, 2017). Dle našeho názoru je tyto odchylky možné vyrovnat přítomností zadavatele dotazníku, který může nabídnout pomoc při neporozumění.

Před přímým dotazováním byl zákonným zástupcům předán informovaný souhlas (viz Příloha č. 1), který mimo jiné obsahoval veškeré potřebné informace o autorce DP (včetně kontaktu), tématu a cíli výzkumného šetření, metodách sběru dat a o anonymitě jednotlivých respondentů. Podpisem tohoto souhlasu potvrdil zákonný zástupce možnost zapojení jeho dítěte do výzkumného šetření. S informovaným souhlasem také souvisí průvodní dopis, který je součástí dotazníků. V dopise jsou popsány podobné informace jako v informovaném souhlasu, slouží jako seznámení pro respondenty. Pokud byla autorka DP přítomna zadávání dotazníků, obsah seznámení byl představen respondentům od ní.

Následně jsou představeny otázky z dotazníku zařazené pod jednotlivé vedlejší výzkumné otázky obsahově související. Některé otázky mohou patřit pod více výzkumných otázek. V prvním případě jde o otázky z dotazníku pro žáky se sluchovým postižením, poté jsou stejným způsobem prezentovány i otázky z dotazníku pro učitele českého jazyka.

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM 2. STUPNĚ ZŠ

- **Jaký pohled mají žáci na čtení knih?**
 - Dotaz spadající pod tuto vedlejší výzkumnou otázku:
 - *Co si myslíš o čtení knih? (možnost označení více odpovědí)*
- **Jaké místo ve volném čase zaujímá u žáků se sluchovým postižením četba?**
 - Dotazy spadající pod tuto vedlejší výzkumnou otázku:
 - *Baví tě čtení knih? (označení jedné možné odpovědi)*
 - *Kolik času trávíš jednotlivými aktivitami ve volném čase? (označení číslem u jednotlivých vypsáných aktivit)*
 - *Kolik knih kromě školních učebnic přečteš za měsíc? (jedna možná odpověď)*
 - *Jak často čteš knihy kromě školních učebnic? (jedna možná odpověď)*

- **Souvisí u žáků obliba knih s oblibou docházky do ZŠ?**
 - Dotazy spadající pod tuto vedlejší výzkumnou otázku:
 - *Baví tě chodit do školy?* (označení jedné možné odpovědi)
 - *Baví tě čtení knih?* (označení jedné možné odpovědi)
- **Jak ovlivňuje rodinné prostředí čtenářství žáků se sluchovým postižením?**
 - Dotazy spadající pod tuto vedlejší výzkumnou otázku:
 - *Čtou také Tvoji rodiče?* (označení více možných odpovědí)
 - *Dostáváš knížky jako dárek?* (označení jedné možné odpovědi)
 - *Máš ve svém pokoji knihovnu s knihami?* (označení jedné možné odpovědi)
 - *Co nejčastěji čteš? Na základě čeho si vybíráš knížky na čtení?* (možnost označení více odpovědí)
 - *Kde získáváš knížky, které čteš?* (označení jedné odpovědi)
- **Knihy jaké povahy a jakého žánru žáci se sluchovým postižením preferují?**
 - Dotazy spadají pod tyto vedlejší výzkumné otázky:
 - *Co nejčastěji čteš? Na základě čeho si vybíráš knížky na čtení?* (možnost označení více odpovědí)
 - *Co čteš nejvíce?* (možnost označení více odpovědí)
 - *Četl/a jsi někdy nějakou knihu v elektronické podobě (na čtečce, tabletu, počítači)?* (výběr jedné odpovědi)
- **Jaký mají žáci se sluchovým postižením vztah ke knihovnám a půjčování knih z knihoven?**
 - Dotazy spadající pod tuto vedlejší výzkumnou otázku:
 - *Co nejčastěji čteš? Na základě čeho si vybíráš knížky na čtení?* (možnost označení více odpovědí)
 - *Kde získáváš knížky, které čteš?* (označení jedné odpovědi)
 - *Máte ve škole školní knihovnu?* (označení jedné z možných odpovědí)
 - *Chodíš do knihovny (veřejné nebo školní)?* (možnost označení více odpovědí)
 - *Chodíš do knihovny rád/a?* (označení jedné z možných odpovědí)
 - *Proč nechodíš (častěji) do knihovny?* (možnost označení více odpovědí)

- *Co všechno ve veřejné knihovně děláš?* (možnost označení více odpovědí)
- **Jak jsou žáci motivováni ke čtení ve volném čase od svých učitelů ČJ?**
 - Dotaz spadající pod tuto vedlejší výzkumnou otázku:
 - *Dostáváš od učitelů seznam doporučených knih ke čtení?* (možnost označení jedné z nabízených odpovědí)

Co se týká vedlejší výzkumné otázky „**Jak ovlivňuje čtenářství přítomnost sluchové vady u žáků?**“, budeme primárně vycházet z vybraných dotazů z dotazníku se vztahem k povaze sluchové vady žáka, případně využívané kompenzační pomůcky, jazyka preferovaného v komunikaci s rodiči, případně vzdělávacího přístupu v ZŠ. S těmito informacemi budeme dávat do vztahu vybrané dotazy.

Kromě těchto otázek obsahoval dotazník ještě otázky týkající se základních údajů o respondentech, popisu sluchového postižení a využívání kompenzačních pomůcek, dosaženého vzdělání rodičů a informace o tom, zda jsou slyšící či mají sluchové postižení. V neposlední řadě zde byl ještě dotaz na formu komunikace mezi žákem a rodičem, zda preferují komunikaci v českém znakovém jazyce, v českém jazyce, nebo obojí. Na formu komunikace s učiteli dotazník nesměřoval, jelikož je možné toto vyčíst z vzdělávacího přístupu, který jednotlivé školy mají nastavený.

DOTAZNÍK PRO UČITELE ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

Dotazník pro pedagogy obsahuje převážně otevřené otázky související s těmito vedlejšími výzkumnými otázkami.

- **Jak jsou žáci motivováni ke čtení ve volném čase od svých učitelů českého jazyka?**
 - Dotazy spadající pod tuto vedlejší výzkumnou otázku:
 - *Dostávají žáci a žákyně od Vás seznam doporučených knih ke čtení?* (možnost zvolení jedné z nabízených odpovědí)
 - *Pokud žáci a žákyně dostávají seznam doporučených knih, napište, prosím, jaké knihy měli přečíst v minulém školním roce.*
 - *Pokud žáci a žákyně čtou knihy doma, jak zpracovávají informace o přečtené knize, popište, prosím, jak vypadá zápis z četby, jaké jsou její části. Jak sdílí svou četbu ve výuce s ostatními spolužáky?*
 - *Jak jsou žáci a žákyně motivováni ve výuce ke čtení?*

- *Jaké jsou pořádány ve škole akce pro podporu čtenářství žáků a žákyň?*
- *Využíváte při výuce i texty neslyšících básníků a spisovatelů nebo poezii ve znakovém jazyce, divadelní představení hrané neslyšícími a pro neslyšící?*
- **Jaké metody a prostředky využívají učitelé Českého jazyka a literatury u žáků se sluchovým postižením při práci s textem?**
 - Dotazy spadající pod tuto vedlejší výzkumnou otázku:
 - *Co používáte při výuce pro přiblížení obsahu různých knih? (k otázce byly připojeny i příklady)*
 - *Jak vybíráte texty při výuce, využíváte nějaké čítanky? Jaké?*

Otázky pro pedagogy byly vytvořeny tak, aby buď doplňovaly odpovědi žáků, nebo aby přiblížili rozvoj čtenářství u žáků v jednotlivých školách. Dle analýzy odborné literatury je v tomto případě vliv vzdělávací instituce a učitele jeden z nejpodstatnějších. Otázky byly položeny jako otevřené, jelikož nebylo možné nabídnout dostatečné množství odpovědí, abychom uspokojili subjektivní názor všech respondentů.

5.4 Výsledky výzkumného šetření

Tato podkapitola navazuje na předchozí představení designu výzkumu. V ní budou prezentována data sesbíraná z obou typů dotazníků. Výsledky budou následně interpretovány, vybrané výsledky budou srovnány s výchozím výzkumem. V neposlední řadě dojde k posouzení výsledků vzhledem k výzkumným otázkám.

Výsledky dotazníkového šetření

ZÁKLADNÍ ÚDAJE O RESPONDENTECH

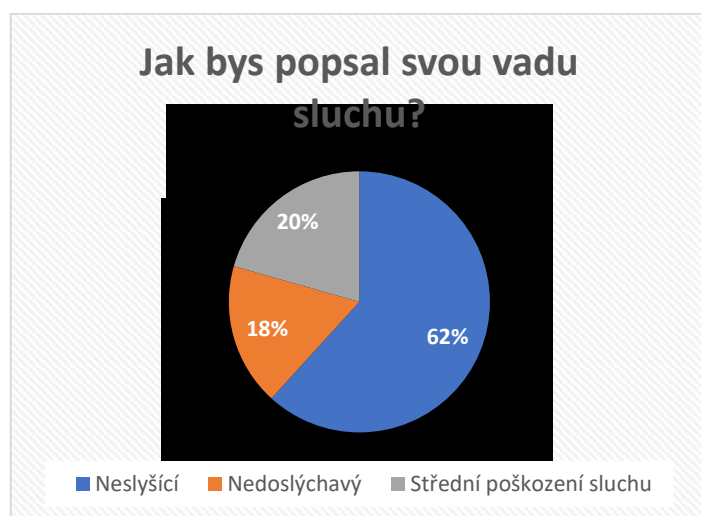
- Celkový počet respondentů – 34
 - ZŠ A: 5
 - ZŠ B: 13
 - ZŠ C: 16
- Pohlaví
 - Mužské: 24
 - Ženské: 10

- Věk
 - Zastoupení: 11-17 let
 - Průměrný věk: 14, 5 let

Celkový počet respondentů, kteří se zúčastnili výzkumu a byli započítáni do šetření, byl 34. Je zřejmé, že v ZŠ A byl nepoměr zastoupení respondentů při srovnání s dalšími dvěma ZŠ. Tento fakt je zapříčiněn již okomentovaným menším počtem žáků se sluchovým postižením v ZŠ pro sluchově postižené, kdy některé ročníky buď chybí, nebo jsou kvůli nedostatečnému počtu žáci více ročníků sloučeni v tzv. „malotřídky“. Pokud to bylo možné, šetření bylo provedeno ve všech ročnících 2. stupně ZŠ. V těchto školách konkrétně v 7., 8., 9., 10. třídách, které odpovídají ročníkům 6., 7., 8., 9. třídy ZŠ hlavního vzdělávacího proudu. Rozdíl zde nastává z důvodu rozdělení 1. ročníků do dvou let, 1. stupeň má tedy na těchto ZŠ pro sluchově postižené 6 tříd. Dotazník vyplňovalo průměrně více chlapců než dívek, a to na všech školách. Proto nebyla primárně data zpracovávána a srovnávána dle pohlaví. Věkové zastoupení žáků bylo 11-17 let, průměrný věk žáků 14, 5 roku. Zde je také patrný vliv 10leté docházky, kdy žáci mohou absolvovat ZŠ starší než slyšící absolventi běžné ZŠ.

V následující grafu je zobrazeno složení žáků dle vady sluchu. Bylo zvoleno označení *neslyšící*, *nedoslýchavý*, *střední poškození sluchu*. Možnosti byly zvoleny záměrně z toho důvodu, že dotazník byl pro žáky se sluchovým postižením. Měli dle svého subjektivního pohledu označit, jak vnímají svou vadu sluchu.

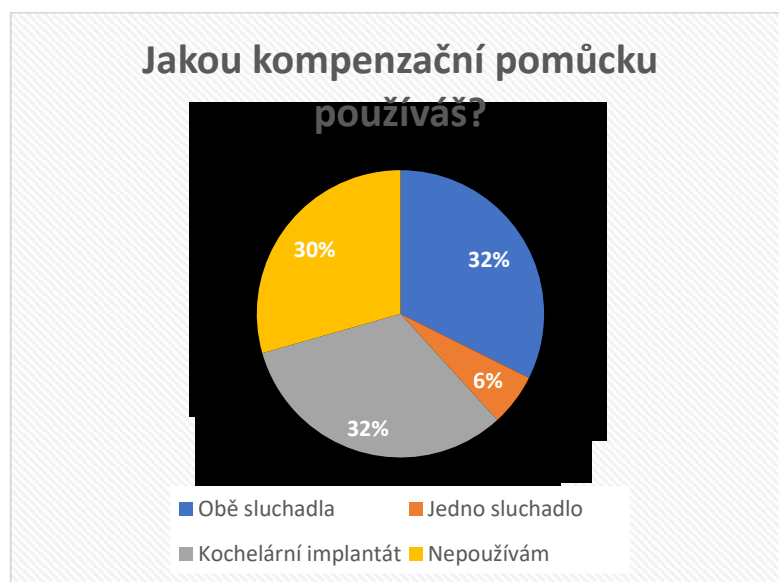
Graf 1 Povaha sluchové vady respondentů



Z grafu je patrné, že nejvíce zastoupená je skupina neslyšících, kteří dochází zhruba rovnoměrně do všech třech ZŠ. Poměrně méně jsou již zastoupení žáci se středním

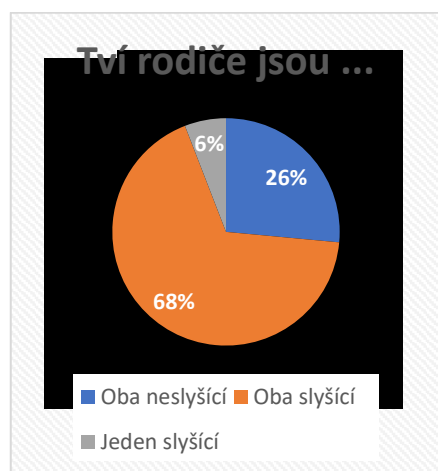
poškozením sluchu a žáci nedoslýchaví. Mohli bychom předpokládat, že toto zastoupení odpovídá trendu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy žáci s menší potřebou podpůrných opatření a adekvátní kompenzací navštěvují školy hlavního vzdělávacího proudu.

Graf 2 Využívání kompenzační pomůcky

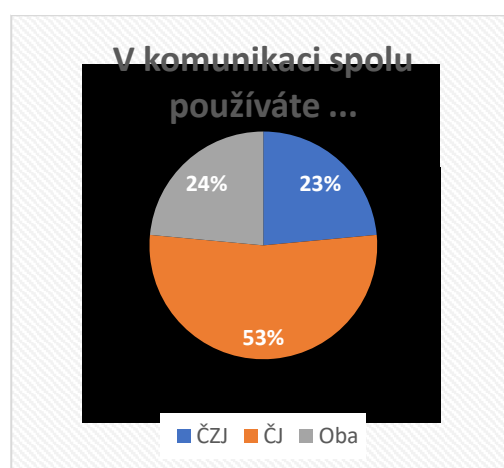


Žáci byli také dotazováni na používání kompenzační pomůcky. Mezi jejich využíváním je poměr zhruba shodný. Mezi žáky jsou i tací, kteří žádnou kompenzační pomůcku nevyužívají. Zajímavá je skutečnost, že mezi neslyšícími se nejčastěji objevují žáci, kteří buď nepoužívají žádnou pomůcku, jejich rodiče jsou neslyšící a komunikují mezi sebou výhradně českým znakovým jazykem (možno spojit i s příslušností k menšině Neslyšících), nebo žáci neslyšící, kteří mají z většiny kochleární implantát, jejich rodiče jsou slyšící a komunikují mezi sebou více prostřednictvím mluvené češtiny.

Graf 4 Povaha sluchové vady u rodičů



Graf 3 Komunikace s rodiči



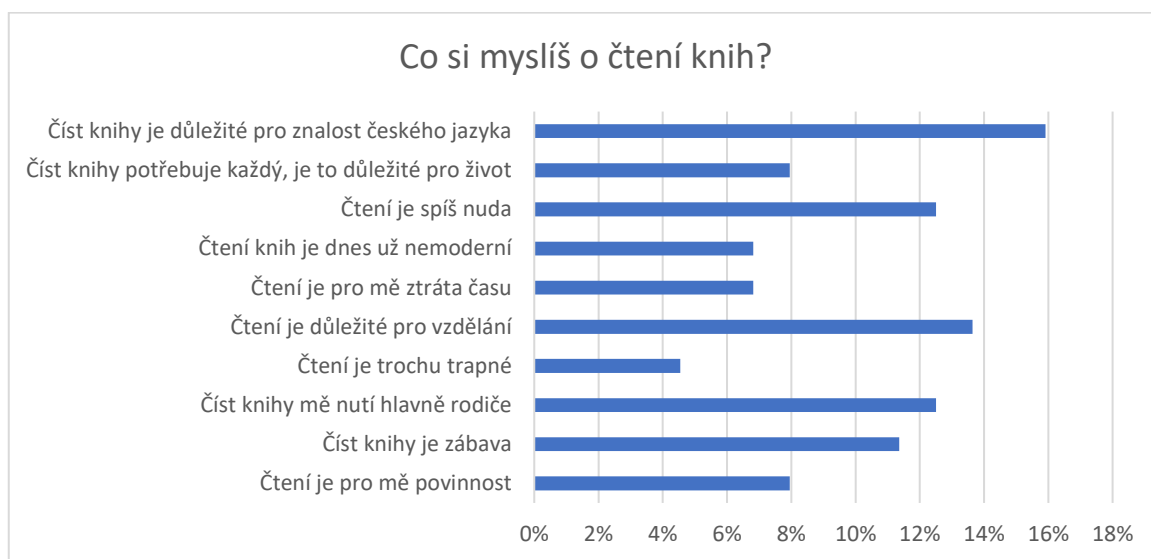
S grafu č. 2 a 3 lze vyčíst, že většina rodičů respondentů je slyšících, což je ve shodě s tvrzením a daty odborníků (viz výše). Ke komunikaci nejčastěji používají český jazyk, čtvrtina rodičů komunikuje se svými dětmi jak českým jazykem, tak i českým znakovým jazykem. Zhruba stejné procento rodičů komunikuje s dětmi pouze prostřednictvím českého znakového jazyka. Výhradně jsou to rodiče neslyšící, kteří preferují v komunikaci právě český znakový jazyk.

ANALÝZA JEDNOTLIVÝCH OTÁZEK Z DOTAZNÍKU PRO ŽÁKY

Pohled žáků na čtení knih

Tento dotaz se týkal názoru žáků na čtení knih, jak jej vnímají. Žáci označovali nanejvýš 3 tvrzení, která odpovídala jejich názoru. Do výčtu možností bylo připojeno tvrzení „Číst knihy je důležité pro znalost českého jazyka“ právě vzhledem k specifikům osob se sluchovým postižením, nabývání českého jazyka a s tím spojenému porozumění čtenému textu (viz kapitoly výše).

Graf 5 Pohled žáků na čtení knih



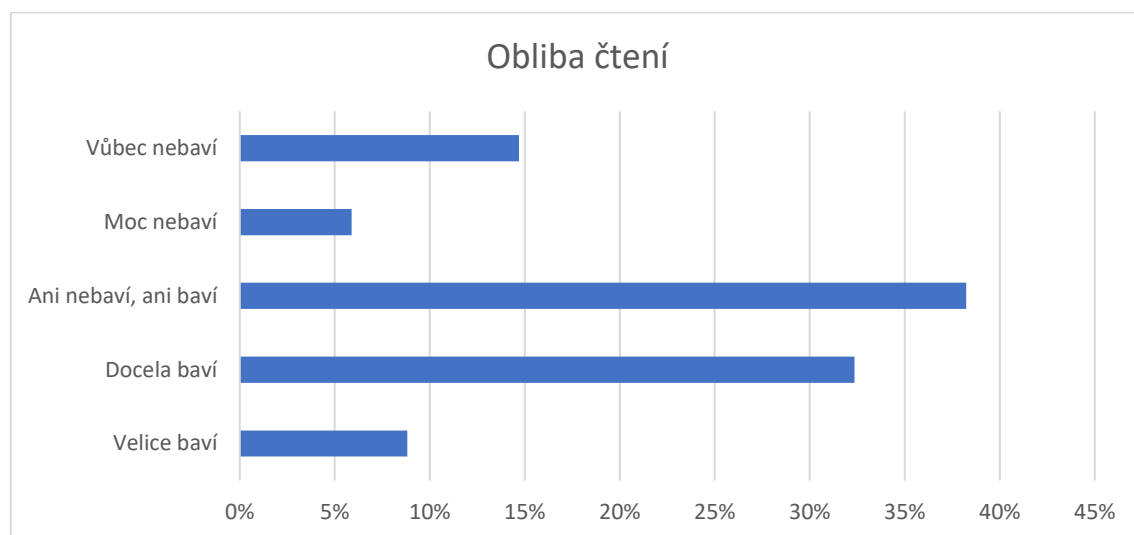
Právě tuto myšlenku označilo nejvíce žáků, 16 %, jako sobě vlastní, přičemž většina z nich byli žáci neslyšící. Jsou si tedy vědomi důležitosti četby pro zdokonalování se v českém jazyce. Následně téměř 14 % zastává názor, že je čtení důležité pro vzdělání. Následují ovšem spíše negativní názory na čtení, např. více jako 12 % žáků spatřuje čtení nudné a stejný počet, že číst knihy nutí žáky hlavně rodiče. A pouze pro více jak 11 % žáků ze všech dotázaných je čtení zábavné. Můžeme ovšem shrnout, že někteří dotazovaní žáci si jsou vědomi důležitosti četby pro život, ale zároveň méně z nich čtení

baví. Minimum žáků ale označilo čtení za ztrátu času, jako trapné a nemoderní, což je pozitivní zjištění. Z procentuálního zastoupení zároveň nemůžeme vysuzovat příliš mnoho, jelikož žádnou z myšlenek neoznačilo více než 17 % žáků, to není ani pětina dotazovaných.

Volný čas strávený četbou

Velká skupina otázek se týkala čtení knih, které žáci provozují v jejich volném čase. V rámci této skupiny je možné zjistit, kolik dotazovaných žáků baví číst a kolik knih pravidelně přečtou, zároveň také, jaký volný čas ukrájí pro čtení s ohledem na další aktivity, kterým se mohou věnovat.

Graf 6 Obliba čtení



Z grafu č. 6 je patrné, že větší část respondentů má ke čtení více méně pozitivní vztah. Zhruba třetinu dotázaných čtení docela baví, někteří žáci vyjádřili velkou oblibu ve čtení. Nejvíce dotázaných, skoro 40 % ovšem čtení knih ani nebaví, ani baví. Zhruba 20 % respondentů má ke čtení velmi negativní, nebo spíše negativní vztah.

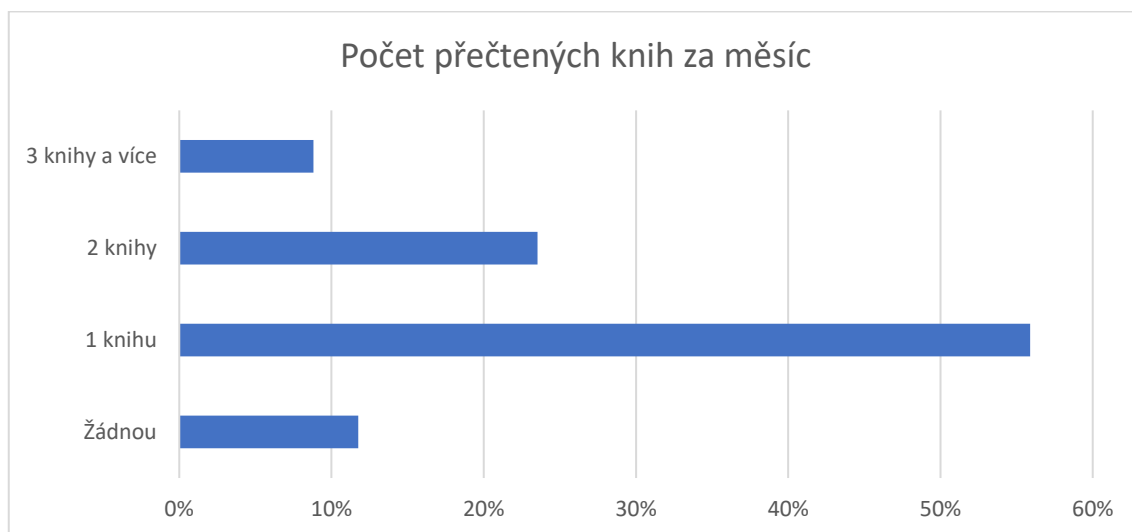
Pro orientační srovnání s výchozím výzkumem „České děti jako čtenáři“ (Prázová, Homolová a kol., 2014) můžeme volně vyjádřit shodu se statisticky vyšším počtem respondentů, které čtení docela baví, než které číst nebaví.

Pokud bychom se na oblibu čtení podívali s ohledem na povahu sluchové vady žáků, zjistili bychom, že zhruba 48 % neslyšících čtení ani nebaví, ani baví, další velké zastoupení zhruba 33 % neslyšících uvedlo, že je čtení docela baví. Jako pozitivní zprávu bychom mohli ohodnotit, že v součtu mnohem menší počet neslyšících, zhruba 10 %,

uvedlo spíše negativní odpověď, tedy že je čtení moc nebaví až vůbec nebaví. Přes své pozitivní ladění, zhruba 42, 8 %, ke knihám si ke čtení tak mohou hledat snazší cestu i k rozvoji čtení s porozuměním. Pro srovnání z žáků nedoslýchavých se ke čtení baví pozitivně zhruba ze 33,3 % (nikoho z nich čtení nebaví velice), stejné procento se vyjadřuje neutrálně a zhruba stejné procento (třetina) se ke čtení staví negativně. Neplatí zde tedy, že čím vyšší stupeň vady sluchu, tím negativnější postoj k četbě. Musíme ovšem připomenout, že v tomto případě nebyly informace dány do kontextu s kompenzačními pomůckami.

Na data z tohoto grafu se lze podívat i s ohledem na vzdělávací přístupy, které jsou v ZŠ využívány. V tomto případě to tedy byl bilingvální přístup za ZŠ A a ZŠ B a orální přístup za ZŠ C. Ze získaných dat lze vyvodit, že v rámci orálního přístupu ze ZŠ C 12,5 % žáků čte velice rádo, zhruba 31, 3 % čte docela rádo, 25 % odpovědělo neutrálně, 6,3 % čtení moc nebaví a 25 % čtení velice nebaví. Po sloučení dat ZŠ A a ZŠ B vyplývá, že z těchto žáků 5, 56 % žáků čtení baví velice, 33,3 % čtení baví, 50 % se vyjadřilo neutrálně, 5, 55 % čtení moc nebaví a stejné procento 5, 55 % vůbec nebaví. U žáků vzdělávajících se orálním přístupem máme tedy vyšší procento těch, kteří mají ze čtení největší užitek, ale naopak i těch, kteří se k němu staví absolutně negativně. Pokud bychom oblibu čtení porovnali pouze z pozitivního (velice baví, baví) a z negativního (nebaví, velice nebaví), ukáže se nám, že 38,9 % žáků ze ZŠ A a ZŠ B má pozitivní vztah k četbě a 43, 8 % z žáků ZŠ C, tedy o něco více, má pozitivní vztah k četbě. Naopak 11, 1 % z žáků ZŠ A a ZŠ B a 31, 3 % z žáků ze ZŠ C má negativní vztah k četbě. Pozitivní vztah se v tomto případě liší (rozdíl asi 4, 9 %), kdežto negativní vztah je signifikantní u žáků ze ZŠ C, tam se jedná zhruba o třetinu. Bylo by tedy možné tuto informaci vztáhnout k orálnímu vzdělávacímu přístupu, i když tuto skutečnost mohou ovlivňovat další faktory.

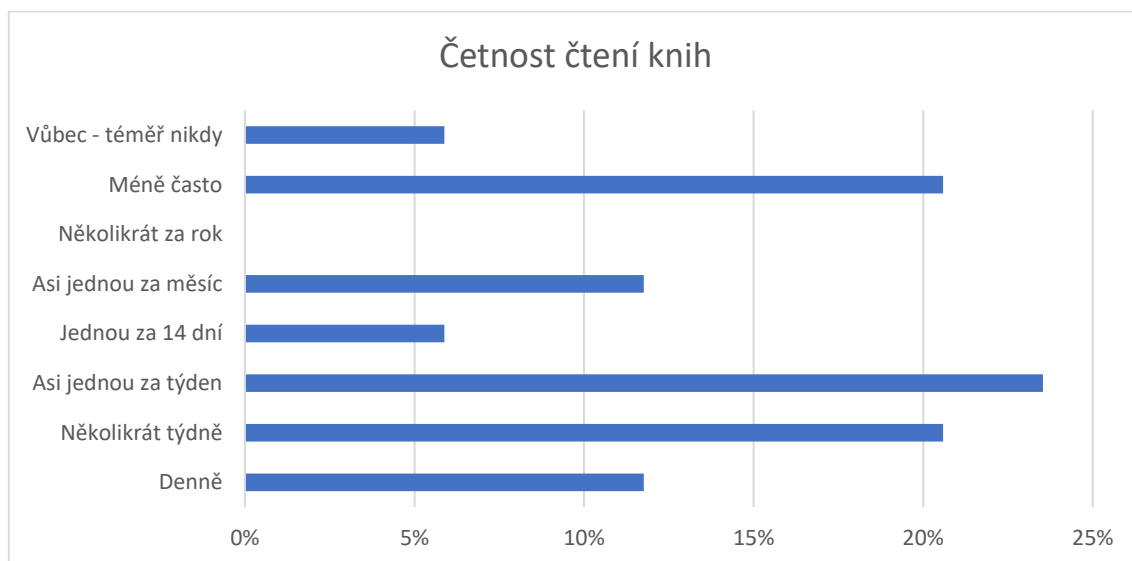
Graf 7 Počet přečtených knih za měsíc



Tímto grafem navazujeme na oblibu čtení. Dle vyjádření žáků celkem 56 % přečte alespoň 1 knihu za měsíc. Obsah 2 knih zvládne přečíst 24 % dotazovaných, a dokonce pak 9 % měsíčně přečte 3 knihy a více. Z grafu je zřejmé, že 12 % žáků nepřečte za měsíc knihu žádnou, dočíst knihu jim trvá delší časový úsek.

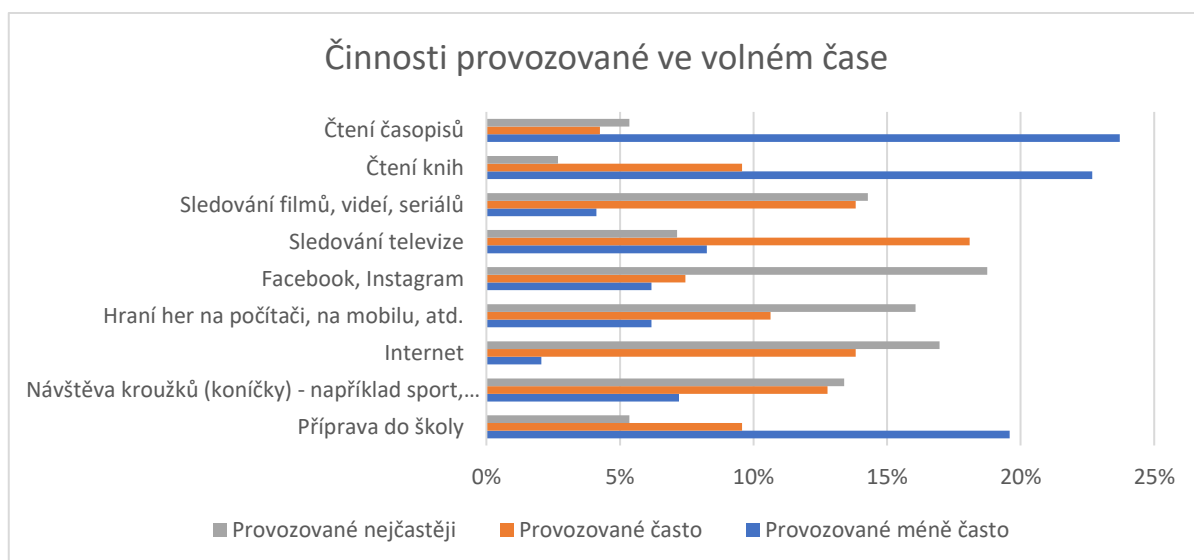
Pokud jde o provázanost obliby čtení a počet přečtených knih, z porovnání je patrné, že vnímání škály obliby čtení (od velice baví až po vůbec nebaví) je u žáků velmi subjektivní, nebo do vztahu zasahují další faktory (např. povinné čtení zadané pedagogem nebo rodičem). Pro příklad se podívejme na skupinu žáků, kteří přečtou měsíčně 1 knihu. 42 % z nich označilo, že je čtení ani nebaví ani baví a naopak 21 % čtení vůbec nebaví. Zde je ovšem nutné připojit myšlenku, že ovšem u knih záleží na jejich povaze, žánru, délce apod. Někteří žáci také mohli, i přes osobní dovysvětlení zadavatele dotazníků, za přečtenou knihu považovat i tu, kterou např. nepřečetli celou od začátku do konce, přečetli většinu kapitol, nebo několik povídek ze souboru v knize. Vyjádření respondentů lze ovšem i tak, dle našeho názoru, označit za pozitivní.

Graf 8 Četnost čtení knih



Velmi úzce s grafem 7 souvisí i následující Graf 8 o četnosti čtení žáků. Ukazuje, jak pravidelně otevírají své knihy. Více jak 50 % označilo, že ke čtení knih se dostane nejméně jednou za týden a častěji. 12 % z nich uvedlo, že čtou denně. Vztah mezi oblibou čtení a četností čtení v tomto případě slabě koreluje, ne ovšem tak silně, jaký by mohl být obecný předpoklad. I zde je možné vysvětlení subjektivního vnímání škály oblíbenosti čtení, či podléhání jiným faktorům (např. povinnost čtení bez osobního zájmu či porozumění). Slabou korelaci lze vypožorovat i mezi četností čtení a počtem přečtených knih, i když i zde se některá data vymykají. To může souviset s individuální úrovní vlastního čtení a čtením s porozuměním, ale také se složitostí a délkou knihy.

Graf 9 Čtení v porovnání s dalšími volnočasovými aktivitami

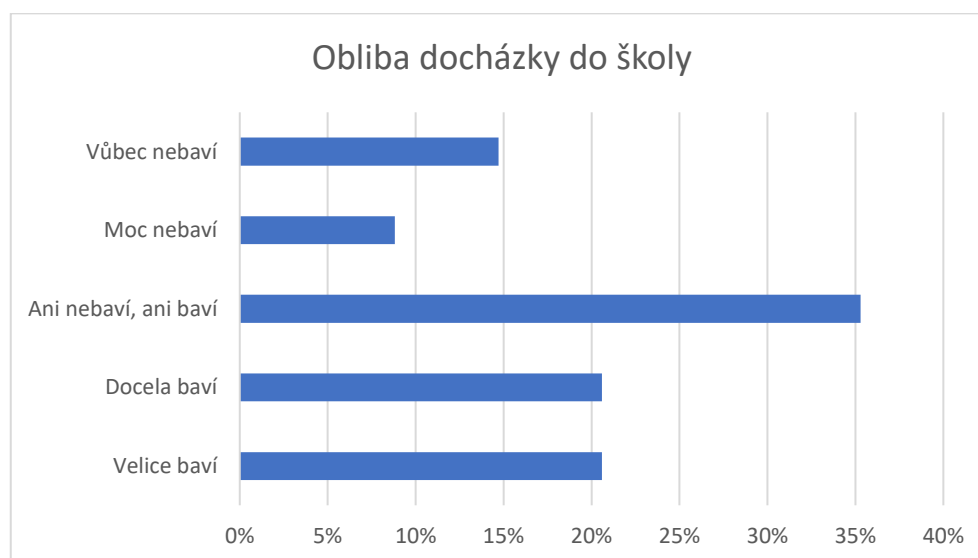


Poslední tematický graf je zaměřen na otázku trávení volného času žáky, jakými činnostmi jej naplňují. Respondenti měli k činnostem přiřadit čísla od 1 do 9 podle toho, jak často se činnostem věnují, přičemž 9 znamenalo nejvíce. Při zpracování dat došlo ke sloučení těchto informací. Byly vytvořeny 3 skupiny podle četnosti provozované aktivity. Z grafu je patrné, že nejčastěji se žáci ve volném čase věnují aktivitám, které souvisí s moderními technologiemi – pobývání na internetu a sociálních sítích, hraní her. To může souviset nejen s aktuálními trendy, ale také s tím, že někteří žáci využívají technologie ke komunikaci v českém znakovém jazyce a sledování videí ve znakovém jazyce. Velmi zřetelné je ale zaostávání žáků ve srovnání s ostatními aktivitami obecně čtení, jak knih, tak časopisů, ale i příprava do školy. Data souvisí s výše zmíněnou četností čtení, zde je ale ukázáno, jak vnímají činnost v porovnání s těmi ostatními.

Souvislost oblíbenosti čtení a docházky do školy

Obliba docházky do školy u žáků se sluchovým postižením může mít svá specifika. Pokud má většina dětí se sluchovým postižením slyšící rodiče, často mohou školu navštěvovat s větší oblibou. Ve škole, záleží tedy na vzdělávacím přístupu, jak často mohou hojně komunikovat s učiteli, a hlavně s vrstevníky přirozeněji českým znakovým jazykem, který je pro ně srozumitelnější. I toto by mohlo oblību docházky do školy ovlivnit.

Graf 10 Obliba docházky do školy



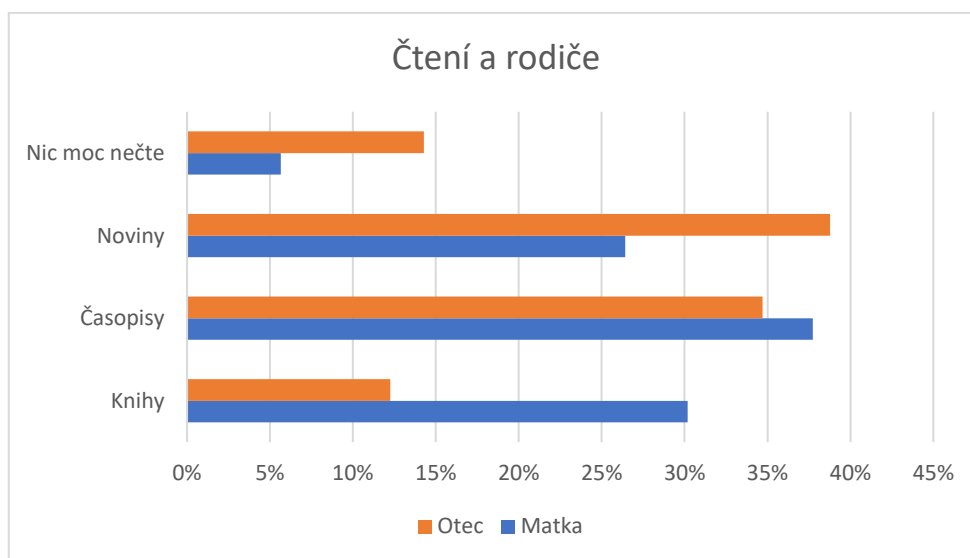
Z dotázaných se více jak třetina vyjádřila ke vztahu ke škole neutrálně. Obecně se pak více žáků se sluchovým postižením vyjádřilo více pozitivně – 21 % docela baví, 21 % jich dokonce velice baví navštěvovat školu. Můžeme velmi orientačně také stanovit, že

jsme nenalezli souvislost mezi oblibou čtení a chozením do školy. Ačkoliv nejvíce se objevuje u žáků shoda mezi neutrálním vztahem ke čtení a neutrálním vztahem ke škole.

Čtenářství žáků a vliv rodinného prostředí

Z analýzy odborné literatury vyplynula jistá souvislost mezi rozvojem čtenářství dítěte a působením jeho rodiny, která je různě silné s ohledem na věk. Několik dotazů v dotazníku se tedy týkalo i spojení rodiny a čtenářství. Žáci popisovali jejich vnímání rodičů jako čtenářů, to, zda jsou knihami v domácím prostředí obkloповáni, jsou jimi od rodiny obdarováváni apod. Z výchozího výzkumu „České děti jako čtenáři“ (Prázová, Homolová a kol., 2014) např. vyplynulo, že pokud dítě vnímá matku jako čtenářku, má to pozitivní vliv na jeho čtenářství. Podobně je to i u otce, kdy může působit tato skutečnost jako ještě silnější motivace pro dětského čtenáře.

Graf 11 Rodiče a čtení



Žáci odpovídali, jak vnímají rodiče jako čtenáře knih, ale i časopisů a novin. Vzorem pro žáky ve čtení knih jsou dle nich více matky, celkem 30 % jich vídají číst knihy. Otce již signifikantně méně, pouze 12 %. Naopak při čtení novin vídají více otce, 39 %. U časopisů jsou čísla zhruba stejná. 14 % žáků na druhou stranu popsali, že jejich otce nevídají číst vůbec, stejně jako 6 % matek.

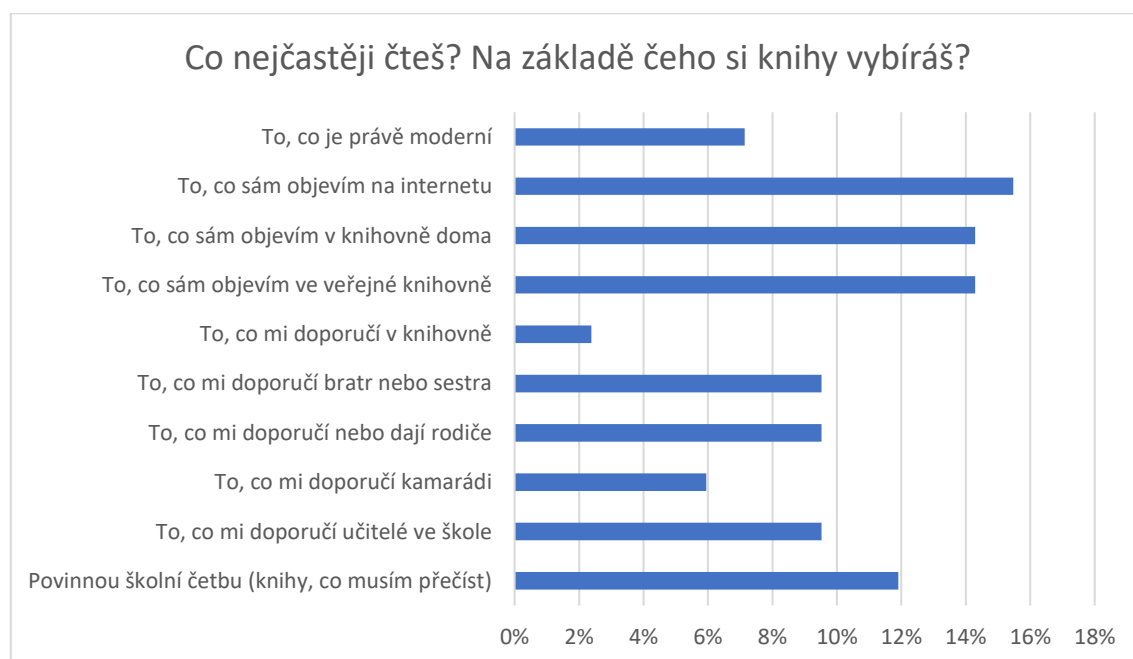
Ze sebraných dat o tom, jak vnímají žáci své rodiče jako čtenáře a propojení s daty o oblíbenosti čtení žáků, jsme nemohli udělat stejný závěr jako ve výchozím výzkumu. Obliba čtení respondentů zde nesouvisí s oblíbeností čtení knih u jejich rodičů, ani s oblíbeností novin či časopisů.

Dle nepoměru sesbíraných dat, většího zastoupení slyšících rodičů dětí a menšího zastoupení neslyšících rodičů, nelze zpracovat četnost čtení rodičů z hlediska jejich možné přítomnosti sluchové vady a vliv na oblibu čtení jejich dětí.

Obdarovávání knihami při slavnostních příležitostech může žákům ukazovat, že knihy mají právě tu hodnotu daru, že jsou cenné. 15 % žáků uvedlo, že jsou knihou jsou obdarovávání pravidelně, 44 % občas. Více jak polovina tedy ale má zkušenost s knihou jako darem. Také se objevili někteří žáci, bylo jich 6 %, kteří sice knihy nedostávají, ale líbilo by se jim to. Zbýlý počet knihy také jako dárek nedostává, ale nevadí jim to.

74 % žáků má doma k dispozici vlastní knihovničku s knihami. Jsou tedy s knihami v každodenní přítomnosti. 15 % žáků knihovnu ve svém pokoji nemá, může sdílet knihovnu s rodiči v jiném pokoji. Pouze 12 % žáků nemá doma žádnou knihovnu s knihami. Nemá tak kde četbu čerpat, ale také mohou vnímat knihy jako něco, co není obecně součástí běžného života.

Graf 12 Inspirace při hledání vhodné četby



Vliv rodinného prostředí se týká i rad, které mohou dávat žákům ohledně četby, a otázka, zda žáci rady u rodiny vyhledávají a řídí se podle nich. Z nabízených možností zvolili žáci doporučení ze strany rodiny (rodičů nebo sourozenců) 20 % dotázaných. Zároveň se 14 % žáků soustředí na obsah domácí knihovny. Více jak třetina je tedy ovlivňována při výběru knih ke čtení rodinným prostředím. I když jsou již ve věku, kdy ve čtenářství velkou roli hraje také škola a vrstevníci, vliv rodinného prostředí je stále významný. Žáci

si dle dotazníků vybírají knihy více dle doporučení rodiny než podle doporučení kamarádů. Pokud jde ovšem o nejvíce označovanou jednotlivou položku, žáci inspiraci ke čtení nejčastěji nacházejí na internetu, ve zmíněné domácí knihovně, ve veřejné knihovně. Zhruba 12 % se řídí hlavně povinnou školní četbou.

I co se týče získávání knih poté, co si je žáci vyberou, převládá získávání právě v domácí knihovně, 32 %. 21 % je kupuje s rodiči, 13 % knihy dostane jako dárek. Z toho je patrný znovu vliv rodiny, v tomto případě zprostředkování vybrané četby.

Na čtenářství u žáků se sluchovým postižením s ohledem na rodinné prostředí můžeme pohlédnout i z hlediska preferované komunikace a povahy sluchové vady rodičů. Co se týče oblíbenosti čtení a používaného jazyka s rodiči, zatímco ti komunikující českým znakovým jazykem čtení baví (baví a velice baví) z 25 %, ani nebaví, ani baví z 62,5 % a nebaví (moc nebaví a vůbec nebaví) z 12,5 %, u žáků, kde je v komunikaci preferován více český jazyk je situace jiná. Z těchto žáků uvedlo oblíbenost čtení (baví a velice baví) 44 %, zhruba 28 % se vyjádřilo neutrálně, ovšem zhruba 28 % čtení nebaví (moc nebaví a vůbec nebaví). Otázkou zůstává, zda to souvisí právě s preferováním češtiny v rodině, nebo je zde jiný důvod.

Preference knih

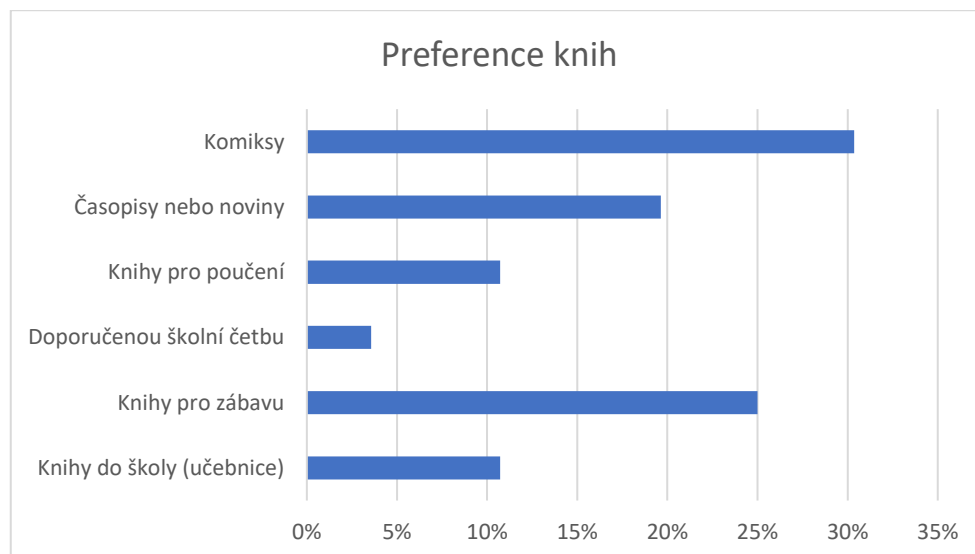
Čtenáři si vybírají knihy dle různého žánru. V dnešní době někteří vybírají i podle povahy nosiče, kdy mohou v dnešní době číst nejen z papírové knihy, ale také z elektronické čtečky nebo například z tabletu.

Jak vyplynulo z Grafu 12, nejvíce žáků se inspiruje výběrem knihy v dnešní době na internetu. Podobně ale získávají knihy i v domácí či ve veřejné knihovně, které sami objeví. 12 % žáků čte knihy na základě předložené povinné četby. Nejméně žáci knihy vyhledávají podle aktuálních trendů, podle doporučení knihovnice a málo z nich si také titul vybere na základě doporučení kamaráda. A jak bylo interpretováno v předchozích odstavcích, pokud bychom propojily všechny možné odpovědi týkající se rodinného prostředí (domácí knihovna, doporučení od sourozenců nebo od rodičů), pro žáky má stále velký význam vliv právě rodiny.

Knihy, které si vyhlédnou, jsou jim doporučeny, nebo předloženy jako školní četba pak zhruba třetina respondentů získává v domácí knihovně. 21 % knihu pořídí s rodiči. Třetí

nejjobsazenější odpovědí bylo získání knihy ve veřejné knihovně, celkem 18 %. Nikdo neoznačil, že by si knihy opatřoval ze školní knihovny.

Graf 13 Knihy dle preference



Důležitou otázkou bylo také, jaké knihy žáci čtou nejvíce. Z Grafu 13 je patrné, že nejoblíbenější četbou pro žáky jsou komiksy, preferuje je zhruba třetina dotázaných. Následují knihy pro zábavu, které nejčastěji čte čtvrtina žáků. Třetí nejčastější volbou jsou časopisy nebo noviny s 20 % zastoupením volby. Naopak nejméně žáci preferují doporučenou školní četbu. Ne zcela oblíbené jsou také knihy pro poučení a učebnice do školy. Pokud bychom orientačně srovnali výsledky s těmi z výchozího výzkumu „České děti jako čtenáři“ (Prázová, Homolová a kol., 2014), zjistíme, že obliba u žáků se sluchovým postižením se poněkud liší. U respondentů výchozího výzkumu jsou ve většině nejrozšířenější knihy pro zábavu, druhé, ale podstatně méně populární, jsou komiksy. Naopak nejméně často tito žáci otvírají časopisy a noviny.

Žákům se sluchovým postižením ovšem může komiksová kniha vyhovovat více (viz analýza odborné literatury). Pomáhá s porozuměním textu pomocí ilustrací a přímé řeči formou „bublin“. Samotný text je navíc zkrácený. A odpovědi žáků tato tvrzení mohou podporovat.

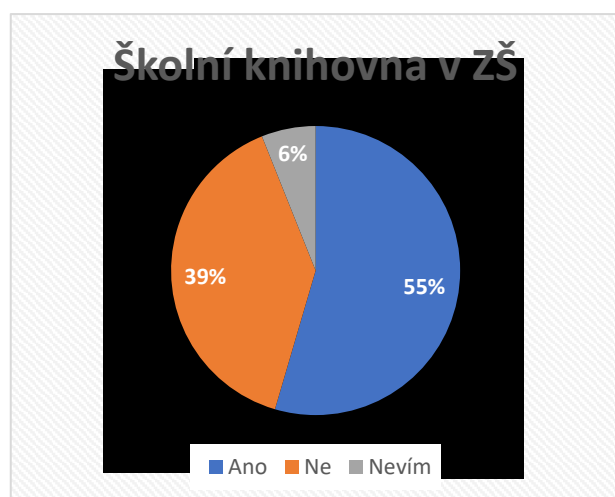
Co se týče volby knih v jiné podobě než v papírové, žáci se sluchovým postižením z více jak třetiny je nikdy nečetli, raději otvírají ty běžné, papírové. Pro 16 % jsou knihy v elektronické podobě neznámé, neví, jak vypadají. 22 % žáků již mělo možnost si jednu nebo více knih v této podobě přečíst a 6 % označilo, že takto čtou knihy pravidelně. Zajímavá je volba odpovědi u 22 % respondentů, kteří sice s elektronickou knihou

zkušenost nemají, ale rádi by to vyzkoušeli. Pro tyto žáky by to byla dle našeho názoru možná motivace, jak přiblížit ještě více žákům četbu. Ve výchozím výzkumu se objevilo menší zastoupení žáků, kteří čtou knihy v elektronické podobě pravidelně, podobné zastoupení je těch obhajujících původní papírové knihy, větší počet žáků by to rádo vyzkoušelo.

Vztah ke knihovnám, jejich návštěvnost

Knihovny s nespočtem knih k zapůjčení jsou plné dalších služeb a programů, které rozvíjejí čtenářství návštěvníků. Jak bylo napsáno výše, dítě s nimi může vyrůstat odmalička. Navštěvovat nejdříve knihovnu s rodiči, poté si půjčovat knihy při návštěvě se třídou, absolvovat zde se spolužáky různé programy na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti a postupně se stát samostatný čtenář, využívající služby knihovny pravidelně. Dotazy pro respondenty směřovaly jak na knihovnu veřejnou, tak na knihovnu školní.

Graf 14 Vědomí zřízené školní knihovny v ZŠ



Graf 14 vypovídá o povědomí žáků o zřízené školní knihovně v areálu ZŠ. K tomuto grafu je nutné doplnit, že se někteří žáci ZŠ B a ZŠ C při vyplňování dotazníků s touto otázkou obraceli na učitele přítomné v hodině vyplňování. Z většiny se od nich odpověď dozvěděli. Výsledky tedy nejsou více méně pravdivé.

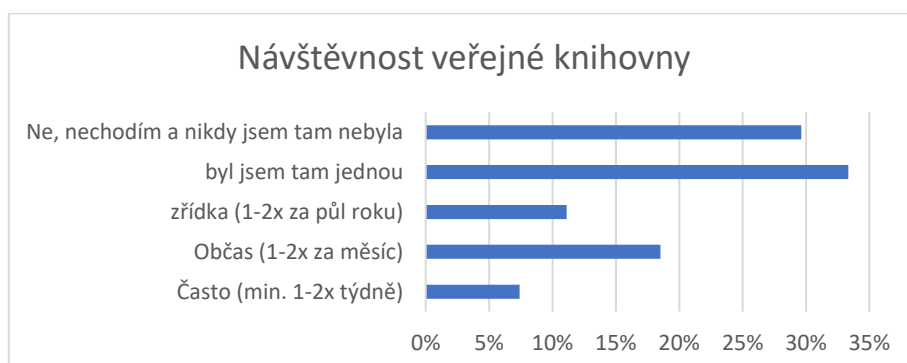
Graf 15 Návštěvnosti školní knihovny



Odpovědi žáků ohledně návštěvnosti jejich školní knihovny byly z většiny jednotné, 66 % respondentů tam nechodí a nikdy školní knihovnu ani nenavštívili. Z tohoto počtu ovšem je třeba odstranit zhruba 38 % odpovědí. Toto procento totiž zastupují všechny žáky ZŠ B, kde školní knihovnu nemají. Žáci zbylých dvou škol ovšem i po aktualizaci dat také z více jak čtvrtiny nikdy ve školní knihovně nebyli, jen jednou ji navštívilo 13 % respondentů, zřídka tam zamíří 19 % žáků, minimum, 3 % se tam podívá občas. Určité procento tuto otázku zanechalo bez odpovědi. Můžeme tak soudit, že v rámci školních knihoven většinou neprobíhá pro žáky žádný specifický program, nebo není užitečně vybavena pro žáky 2. stupně ZŠ, kteří by tam tak měli možnost studia po výuce apod. V ZŠ B navíc není knihovna žádná, ani tedy pro žáky mladšího věku.

Ovšem i z výchozího výzkumu „České děti jako čtenáři“ (Prázová, Homolová a kol., 2014) vyplynulo, že školní knihovny nejsou nijak populární a hojně navštěvované. Více čtenářů mají takové knihovny v menších obcích, kde je tomu tak s předpokladem větší dojezdové vzdálenosti do nějaké z veřejných knihoven.

Graf 16 Návštěvnost veřejné knihovny



Trochu častěji žáci se sluchovým postižením navštěvují veřejné knihovny. Stále ovšem třetina žáků ani do těchto knihoven nechodí a zhruba třetina tam byla jen jednou.

11 % si do knihovny najde cestu zřídka, trochu více, 19 % dochází do knihovny občas, 7 % je častými návštěvníky. Můžeme tedy shrnout, že více jak 60 % navštívilo veřejnou knihovnu jednou, nebo tam nebylo nikdy. Zhruba 37 % dotázaných služeb knihovny využívá alespoň jednou za půl roku, většina z nich tam chodí velice nebo spíše rádi. Objevili se ale tací, kteří ji navštěvují, ale spíše neradi. Pro orientační srovnání odpovědí výchozího výzkumu „České děti jako čtenáři“ méně než 50 % v knihovně nebylo nikdy, nebo alespoň jednou, 16 % zřídka, zhruba třetina tam chodí občas a pouze 6 % si chodí půjčovat knihy 1-2x týdně. U žáků se sluchovým postižením je tedy návštěvnost nižší než u výchozího výzkumu.

37 % žáků využívajících knihovnu alespoň jednou za půl roku poté měli označit služby, kvůli nimž místo navštěvují. Většina dotazovaných využívá klasické možnosti půjčování si knih nebo časopisů domů. Dále pak tráví čas čtením knih nebo časopisů přímo v knihovně, to už ale mnohem méně, než si je půjčují. Také někteří tam hrají deskové hry, chodí na internet a chodí se třídou na domluvený program nebo si půjčují filmy, CD a DVD. Ti tvoří ovšem minimum.

Zdá se, že využívání služeb a programů knihoven není většině žáků vlastní. Na základě dat ovšem nemůžeme vyjádřit, zda žáci, kteří chodí do školní knihovny tedy nenavštěvují knihovnu veřejnou a naopak.

Jeden z dalších dotazů se týkal důvodů, proč knihovna nehraje roli v jejich volném čase více. Tento dotaz byl shledán velmi vhodným vzhledem k více jak poloviční negativní odezvě respondentů, odpovídali na něj pouze oni. 21 % knihovnu nenavštěvuje, jelikož mají jinou zábavu, tak odpovědělo nejvíce těchto žáků. 14 % žáků dle jejich názoru nechodí do knihovny, protože všechny potřebné knihy do této doby našli v domácí knihovně. 13 % nemá zatím čas a podobně stejnému počtu se tam prostě nechce.

Povaha školní četby

Poslední dotaz pro žáky se stýkal povahy zadávané školní četby, zda dostávají povinný či doporučený seznam četby. Vyjádření některých žáků se ovšem neshodovalo s vyjádřením jejich učitelů českého jazyka. Někteří se opět doptávali svých přítomných učitelů, co mají odpovědět. Nesrozumitelné výsledky je možné přiřknout např. možné nedávné změně pedagoga, jenž měl jiné požadavky nebo nepochopení otázky. Každopádně z těchto důvodů zde nelze vyvodit žádné posouzení hodné závěry, ani nelze mezi sebou porovnat např. oblibu čtení žáků v rámci různých zadání školní četby.

DOTAZNÍK PRO UČITELE ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

Dotazník obdrželi i pedagogové českého jazyka, kteří žáky vyučují. Dotazník byl ovšem zaměřen spíše doplňkově. Měl poskytnout informace, které nám mohou přiblížit situaci, jak pracují se čtenářstvím a čtenářskou gramotností učitelé žáků se sluchovým postižením. Zda učitelé využívají např. některé metody a prostředky zmíněné výše. Otázky se týkaly primárně způsobu motivování žáků ke čtení učiteli a popisu metod a prostředků využívaných při výuce při práci s textem. Následující odstavce budou sloužit k prezentaci a popisu odpovědí učitelů bez většího hodnocení a porovnávání.

Způsob zadávání četby

Způsob zadávání školní četby u dotazovaných učitelek je rozdílný. Učitelky ze ZŠ B např. nezadávají žákům žádný doporučený seznam knih, ani nezadávají určený počet libovolných knih, který je třeba přečíst. Jedna z nich poté uvedla, že knihy čtou primárně společně ve škole po celý školní rok, případně děti zbytek dočítají o velkých prázdninách. V ZŠ A žáci dle odpovědi žádný seznam doporučených knih nedostávají, ale mají daný počet libovolných knih, které musí přečíst ve školním roce. V ZŠ C žáci od obou dotazovaných učitelek dostávají seznam, v jednom případě musí přečíst všechny knihy (seznam je ovšem minimální, učitelka zmínila 2 knihy), v druhém případě mají žáci delší seznam, ze kterého si knihy vybírají.

Z první otázky vyplývá fakt, že pouze 2 učitelky vyplnily určitý seznam literatury. Jedna z učitelek ZŠ B předložila seznam knih, které společně třída čte ve výuce. Pro každý školní rok zmínila jednu knihu, které se věnovali po celý rok, všechny jsou od českých autorů. Učitelka ze ZŠ C, která zadává žákům seznam četby, z ní si vybírají určitý počet knih, popsala seznam knih zadaných napříč všemi ročníky 2. stupně. V každém ročníku s přesnými názvy a případným počtem povídek, pověstí, pokud se kniha skládá z různých příběhů. Seznam volně sleduje literární vývoj – od pověstí, nejstarších spisů (Bible, Bajky), po literaturu 20. století. Učitelka ZŠ C předkládající povinné knihy k přečtení, prezentovala pouze 2 knihy bez přiřazení k příslušnému ročníku, obě od zahraničních autorů.

Zpracování přečtené knihy a sdílení se spolužáky

Učitelé měli také popsat, jak žáci zpracovávají informace o přečtené knize a jak sdílí svou četbu ve výuce s ostatními spolužáky. Obě učitelky ZŠ B uvedly, že primárně

žáci prezentují četbu převyprávěním obsahu v českém znakovém jazyce. V jednom případě učitelka připojila informaci, že v její třídě tuto možnost využívá pouze jeden žák čtoucí komiksy. V ZŠ A žáci prezentují pravidelně obsah knihy a případně obtížná/nová slova z knihy pravidelně při hodině „čtenářské dílny“¹⁶, při které před prezentací vyvíjejícího se děje samostatně čtou. Pro tuto příležitost má každý k dispozici vlastní „čtenářský deník“, do kterého si zapisují strany četby a také význam nových slov z vlastní knihy i z knih spolužáků. V tomto případě tedy čte každý svou knihu podrobně, ale zároveň se prostřednictvím spolužáků pravidelně seznamuje i s dalšími příběhy. Může si tak obohacovat literární povědomí a slovní zásobu. Jedna z učitelek ZŠ C používá 3 varianty zápisu nejspíše v rámci „čtenářského deníku“, pojmenovala je jako „dětský, 2. stupeň a středoškolský“. Rozdíly mezi variantami neuvedla. Dále společně četbu rozebírají, ve třídě probíhá debata, žáci dostávají různé referáty a učitelka četbu také propojuje v rámci projektové výuky. Druhá učitelka ZŠ C zpracovává s dětmi četbu malování obrázků nebo převyprávěním obsahu spolužákům.

Motivace k četbě směrem od učitele k žákům

Učitelé českého jazyka (samozřejmě nejen oni) mají velkou příležitost v rámci pravidelného setkávání nad jazykem a literaturou různými prostředky motivovat žáky k rozvoji čtenářství. V dotazníku učitelé uváděli, jakým způsobem, dle jejich názoru právě oni motivují žáky ke čtení v rámci výuky.

V případě učitelky ZŠ A souvisí motivování k četbě s jejich „čtenářskou dílnou“. Dle ní je pro žáky motivující právě již zmíněné sdílení příběhu a zážitku z četby. Žáci se sami zajímají, jak bude příběh pokračovat, dochází tak mezi nimi k interakci. Zároveň je jim vysvětlována důležitost četby. Motivací také v tomto případě může být pravidelné rozšiřování slovní zásoby, které žáky neodradí od čtení dalších knih v případě, že v nich na známé slovo znovu narazí. Budou s ním mít již zkušenost. Společné čtení a práci s textem považují za motivující i učitelky ze ZŠ B.

Pedagožky ze ZŠ B a C se shodly na několik motivačních prvcích. Některé jako motivující uvádějí vlastní osobu, kdy žákům zprostředkovávají vlastní četbu, vypráví o zajímavých knihách a jejich obsahu. Nejčastěji také uváděli specifický výběr textů pro děti atraktivní (blízké jejich zájmům, na aktuální téma vzhledem k jejich věku; dle jedné

¹⁶ Tento název byl použit autorkou DP vzhledem k tomu, že dle popisu učitelky má tato hodina povahu dílny čtení

z učitelek i důležitost výběru z aktuální literatury pro děti a mládež), či využití různých adaptací – komiks, filmová a divadelní adaptace, nebo zkrácené verze. Zároveň některé jako motivační uvedly i vlastní dramatické nebo komiksové ztvárnění čteného příběhu, kdy jsou žáci přímo aktivní.

Využití textů neslyšících autorů

Jako motivace může pro žáky se sluchovým postižením (primárně tedy pro ty neslyšící) sloužit i ukázka textů básníků a spisovatelů, kteří jsou sami neslyšící. Mohou se s nimi lehce identifikovat, uvidí, že knihy v tomto smyslu patří i do světa neslyšících. Motivací k četbě může být také zhlédnutí divadelní adaptace knihy hrané neslyšícími a pro neslyšící a prezentace ukázek poezie ve znakovém jazyce.

Pouze jedna z učitelek napsala, že žádných takových možností nevyužívá. Ostatní se vyjádřili kladně. Některé zmínily využití poezie ve znakovém jazyce kvůli aktuálnímu tématu „Poezie“ v hodinách literatury nebo právě návštěvu divadelního představení hraného neslyšícími. Jedna z učitelek popsala sekci textů od neslyšících autorů, kterou obsahuje jedna z čítanek, využívá také klipy ve znakovém jazyce a adaptace s titulky pro neslyšící, filmy s tematikou neslyšících.

Metody využívané při práci s knihami, přiblížení obsahu a porozumění čtenému

Respondentky byly také vyzvány k popsání konkrétních metod využívaných ve výuce při práci s knihami, kterými lze přiblížit obsah, porozumění čtenému apod. Pro přiblížení byly v rámci dotazu poskytnuty příklady – práce s textem, čtení v rolích, zpracování jako divadelní hra, filmová ukázka, výtvarné provedení příběhu, čtení v textu v hodině. Je třeba ovšem shrnout, že velké množství těchto prvků učitelky zmiňovaly v rámci odpovědí výše.

Všechny respondentky potvrdily využívání všech nabízených příkladů. Učitelky ze ZŠ B navíc připojily, znovu zdůraznily, přiblížení významu pomocí českého znakového jazyka, důraz na správné pochopení textu. Učitelka ze ZŠ C kromě výše zmíněného připojila jí již zmíněnou projektovou výuku propojující mluvnici, literaturu, sloh atd.

Využití konkrétních textů a čítanek ve výuce

Ve školách pro sluchově postižené může být velmi odlišná poptávka po literárních textech a čítanekách vzhledem ke specifickým žáků se sluchovým postižením spojeným s obtížemi ovládání českého jazyka, čtením s porozuměním.

Paní učitelky většinou v odpovědi připojily přímo názvy učebních pomůcek. Oblíbené jsou např. tyto čítanky: Veselé čtení 1, 2, 3, 4 s DVD¹⁷, Čtení nás baví s DVD¹⁸, Česká čítanka¹⁹, čítanky pro ZŠ pro sluchově postižené²⁰, Učíme se číst s porozuměním²¹. Jednotlivé texty pro výuku jsou vyhledávané např. i na internetu či ze zásoby dalších čítanek²², jsou vybírány originální i upravené texty. Učitelky ze ZŠ C právě více využívají jednotlivé ukázky z vlastní sbírky spíše, z různých zdrojů spíše, než že by využívaly pouze pár čítanek.

Akce pro podporu čtenářství žáků pořádané na půdě školy nebo mimo školu

Poslední dotaz pro paní učitelky českého jazyka mířil na absolvování různých akcí se studenty, které podporují čtenářství. Žáci tak mohou na knihy a četbu celkově nahlédnout z jiného úhlu pohledu.

Zde se odpovědi lišily a každá respondentka zmínila jinou formu akce či programu. Většina ovšem popsala návštěvu určitého programu v rámci knihovny, návštěvu školní knihovny s vyučujícím (jednou za pololetí), návštěva městské knihovny. Jedna z učitelek sice napsala také návštěvy knihovny, ovšem spojila je spíše s obdobím 1. stupně ZŠ. Učitelka ZŠ C popsala různé programy, do kterých se snaží žáky zapojit (připsala zde poznámku, že je na této škole pouze rok) – kromě návštěvy knihovny to je čtenářský klub, Noc s Andersenem, akce Čteme dětem, Den poezie atp. Učitelka ZŠ B mimo jiné poznamenala i akci Ulitoolympiáda pro žáky se sluchovým postižením.

I když se ZŠ D neúčastnila výzkumného šetření, vedení prostřednictvím elektronické komunikace sdělilo několik informací, jak pracují na rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti svých žáků se sluchovým postižením. Rozhodli jsme se je zde také pro představu uvést. Ve této škole je např. zřízena „Čítárna“, prostředí speciálně uzpůsobené pro čtení žáků s knihovnou, kam dochází žáci s učiteli číst. Tak je zde postupně zaváděn systém čtenářských koutků na chodbách žákům volně přístupný. Na

¹⁷ Viz poznámka č. 14 (Veselé čtení)

¹⁸ Viz poznámka č. 13 (Petránová)

¹⁹ STARÝ KOŘÁNOVÁ, Ilona. *Česká čítanka: adaptované texty a cvičení ke studiu češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Akropolis, 2012. ISBN 978-80-87481-99-8.

²⁰ Nebyl zmíněn konkrétní název, dle vyhledávání autorky byla nabídka čítanek pro sluchově postižené vydána nakladatelstvím Septima.

²¹ ŠUP, Rudolf. *Učíme se číst s porozuměním: pro 5. ročník základní školy*. Praha: Rudolf Šup, c2000. ISBN 80-238-6078-X.

²² Zmíněné např. čítanky nakladatelství Prodos.

škole probíhá také týdení školní akce „Ředitel čte dětem“. V neposlední řadě dochází plošně v rámci školy ke školení pedagogů v oblasti čtenářské gramotnosti.

5.5 Interpretace dotazníkových šetření

Při interpretaci zjištění za účelem zodpovězení výzkumných otázek a dosažení cíle práce nemůžeme tvrdit, že by výsledky byly zcela průkazné. Jedním z důvodů je malý počet respondentů. Budeme zde postupovat a zabývat se jednotlivými výzkumnými otázkami a vztahovat je k zjištěným datům.

▪ Jaký pohled mají žáci na čtení knih?

Souvislost s vlastním čtením má jistě i jen pohled na tuto aktivitu. Na 2. stupni již mohou mít žáci silné vlastní postoje, zde byl zkoumán ten ke čtení knih.

Interpretace těchto závěrů se ukázala být náročná, jelikož nebyla nalezena signifikantní shoda v odpovědích žáků a nejčastější odpovědi nebyly zastoupeny ani pětinou žáků. I tak se ovšem ukázalo, že skoro polovina neslyšících žáků si je vědoma skutečnosti, že čtení je důležité pro znalost českého jazyka. Jsou si tak vědomi této provázanosti, což je pozitivní. Další nejčastější označovaná myšlenka byla, že čtení je důležité pro vzdělání. Číst knihy je zábava zvolilo pouze 11 % dotazovaných, což je dle našeho mínění velmi málo i vzhledem k navazujícím otázkám. Nejspíš pro ty, kteří nespátřují ve čtení zábavu, jsou to rodiče, kteří je nutí číst – více jak 12 %.

▪ Jaké místo ve volném čase zaujímá u žáků se sluchovým postižením četba?

Tato vedlejší otázka se týkala hned několika vyjádření žáků, které nám mohli více přiblížit vztah žáků se sluchovým postižením k četbě.

Ukázalo se, že dotazovaní mají z velké části více méně kladný vztah ke knihám, což je pozitivní zjištění. Stejně tak pozitivní je zjištění, že nejmenší část respondentů má k četbě velice negativní vztah. Velké množství respondentů nejen zde, ale i u dalších dotazů, využívalo možnost neutrální odpovědi. Tady konkrétně ze všech nabízených variant zvolili žáci, třetina z nich, právě tuto odpověď. Při porovnání s výchozím výzkumem u slyšících žáků můžeme volně vyjádřit shodu s výsledkem vyššího zastoupení respondentů, které čtení docela baví, než které číst nebaví.

Více jak polovina žáků si přečte alespoň 1 knihu za měsíc. Skoro čtvrtina pak přečte knihy 2. Objevili se i žáci, kteří nezvládnou přečíst za měsíc žádnou knihu, ale to je

oproti čtenářům mnohem menší procento. Toto zjištění je velmi pozitivní i s ohledem na skutečnost, že někteří žáci mohli pod knihy řadit i ty nedočtené, nebo přečtené pouze z části. Roli určitě hraje i specifický výběr žánru a délka příběhu. Zde ovšem spatřujeme za důležitý fakt, že pro většinou žáků je kniha určitým způsobem součástí jejich volného času. Z výsledků ovšem nelze stanovit vztah mezi oblíbeností četby a počtem přečtených knih, vnímání škály oblíbenosti četby u žáků se ukázalo jako velmi individuální. Nesourodost lze interpretovat také přispěním dalších faktorů, např. zadání povinné literatury učitelem, nebo povinné čtení od rodiče a již zmíněná náročnost a délka knih. Slabou korelaci jsme vypožadovali mezi počtem přečtených knih a četností čtení, což může opět souviset s individuální úrovní vlastního čtení a čtení s porozuměním. Pozitivní zjištění souvisí s vyjádřením poloviny respondentů, kteří čtou jednou týdně a častěji.

V konkurenci s dalšími volnočasovými aktivitami ovšem četba knih u žáků výrazně zaostává. Jedná se tedy nejen o čtení knih, ale také časopisů a např. i o čas věnovaný přípravě do školy. Ve velké míře žáci ve volném čase dávají přednost moderním technologiím – trávení času u internetu a sociálních sítích, hraním her na počítači a na mobilu. Také hojně sledují filmy, videa a seriály. Výsledky odpovídají aktuálním trendům trávení volného času u mládeže. U žáků se sluchovým postižením můžeme jen podotknout, že pro některé může mít ovšem např. využívání technologií důležitý prvek vizuální, kdy mohou komunikovat ve znakovém jazyce, či sledovat videa ve znakovém jazyce, nebo s titulky.

▪ **Souvisí u žáků obliba knih s oblibou docházky do ZŠ?**

V rámci provázanosti obliby čtení knih a docházkou do ZŠ nebyla u těchto respondentů nalezena shoda. Nejvíce žáků, jak už bylo zmíněno výše, má k oběma činnostem neutrální vztah.

▪ **Jak ovlivňuje rodinné prostředí rodinné prostředí čtenářství žáků se sluchovým postižením?**

Z vyhodnocení daných dotazů vyplynulo, že v určitých aspektech je u žáků vliv rodiny stále významný. Úplně tak tomu ovšem není u rodičů jako čtenářských vzorů. Zde nemůžeme potvrdit tvrzení, ke kterému došli výzkumníci výchozího výzkumu, že obliba čtení knih u rodičů má pozitivní vliv na oblibu knih u jejich dětí. Není tomu taky ani u obliby čtení novin či časopisů.

Více jak polovina žáků má zkušenost s darovanou knihou od rodiny, větší část z nich je jí obdarováno občas. Kniha tak pro ně může mít hodnotu daru. Rodina má zcela jistě vliv také na to, jak jsou žáci obkloповáni knihami v domácnosti. Velmi pozitivní zpráva je, že většina žáků má doma k dispozici vlastní knihovničku s knihami, mají je tedy každý den v bezprostřední blízkosti a mohou knihy brát za přirozenou součást svého života.

Třetina žáků si vybírá knihy z velké části na základě doporučení rodinných příslušníků nebo využívají obsah domácí knihovny. Vliv rodinného prostředí je tak větší než doporučení z internetu, z veřejné knihovny. Poté, co si žáci knihu vyberou, získávají ji převážně z domácí knihovny, koupí si ji s rodiči, nebo ji dostanou jako dárek. I zde je vliv rodiny nezanedbatelný. Na druhou stranu je možné, že tak mají omezený rozhled nabídky literatury.

▪ **Knihy jaké povahy a jakého žánru žáci se sluchovým postižením preferují?**

Z výsledků dotazníků vyplynulo, že nejoblíbenější četbou jsou komiksy. Preferuje je zhruba třetina dotázaných. Toto zjištění potvrzuje i odborná literatura tvrzením o vhodnosti komiksů pro sluchově postižené. Ilustrace a přímá řeč doplněná formou „bublin“ pomáhají s porozuměním textu, který je sám o sobě kratšího charakteru. U respondentů výchozího výzkumu byli komiksy méně populární, převládala četba knih pro zábavu. Tyto knihy čtou žáci se sluchovým postižením také často, uchyluje se k nim čtvrtina respondentů.

V dnešní době začínají být vyhledávanou alternativou papírové knihy čtečky nebo tablety, ve kterých je možné uchovat nespočet knih. Pro některé výhodou praktičnost, kdy pak nemají svá zavazadla nabytá těžkými papírovými knihami. Spousta lidí na druhou stranu nepovažuje tyto novinky jako plnohodnotnou náhradu papírových knih. Pokud ale padne volba např. na čtečku, ze zkušenosti si ji pořizují spíše již starší studenti nebo dospělí. U žáků se sluchovým postižením s knihou v této formě nemá třetina žádnou zkušenost, raději preferují ty klasické. Skoro třetina s četbou ze čtečky nebo z tabletu již zkušenost má, nebo takto čte pravidelně. Zhruba pětina žáků s elektronickou knihou zkušenost nemá, ale rádi by takové čtení vyzkoušeli. U těchto žáků by tak mohly být elektronické knihy určitým prostředkem motivace k rozvoji čtení.

▪ **Jaký mají žáci se sluchovým postižením vztah ke knihovnám a půjčování knih z knihoven?**

Dle osobní zkušenosti zadavatele dotazníků nemá velké množství žáků představu o tom, zda v jejich škole je školní knihovna. Při vyplňování dotazníku se často doptávali vyučujících. Data tedy ukazují stav školních knihoven v ZŠ, ale ne již žakovské povědomí o nich. V ZŠ A a C školní knihovnu mají, V ZŠ B nikoliv. Z našeho pohledu (i v závislosti na analýzu odborné literatury) je velkou školní knihovna velkou výhodou. V rámci škol tohoto typu možná ještě větší, jelikož knihovník, který se o školní knihovnu stará, bývá obeznámen s problematikou žáků se sluchovým postižením. Může ovládat český znakový jazyk, a tak s žáky lépe komunikovat. Může je znát osobně a snáze jim tak doporučit pro ně vhodnou četbu, která bude na jejich úrovni čtenářských schopností. Učitelé mohou s dětmi knihovnu pravidelně navštěvovat a absolvovat tady např. hodiny čtení.

Z výsledků bohužel vyplývá, že více školní knihovnu v příslušné škole navštěvuje pravidelně minimum žáků. Nijak populární ovšem nebyla školní knihovna ani pro respondenty výchozího výzkumu. Můžeme to tedy považovat za všeobecný trend.

Trochu častěji žáci se sluchovým postižením navštěvují knihovny veřejné. Návštěvnost z jejich strany není ovšem nijak zásadně větší. Třetina žáků do veřejných knihoven nechodí vůbec, další třetina v knihovně tohoto typu byla pouze jednou. Pouze čtvrtina navštěvuje veřejnou knihovnu pravidelně. Ti, kteří knihovnu navštěvují, tam ovšem dochází velice rádi nebo spíše rádi. Ve srovnání s výchozím výzkumem je u žáků se sluchovým postižením návštěvnost knihoven nižší.

Návštěvníci veřejných knihoven ve většině využívá klasické služby půjčování knih nebo časopisů domů. Méně pak tráví čas četbou přímo v knihovně. Využívání dalších služeb je v minimální míře. Ti žáci, kteří veřejné knihovny nenavštěvují, uváděli jako důvod jinou zábavu, nedostatek času nebo prostý nezájem. Někteří služeb nevyužívají, jelikož podle jejich názoru najdou všechny potřebné knihy v domácí knihovně.

▪ Jak ovlivňuje čtenářství přítomnost sluchové vady u žáků?

Při interpretaci této otázky jsem se zaměřili primárně na žáky neslyšící, na preferenci českého znakového jazyka a na porovnání vlivu příslušných vzdělávacích přístupů na oblibu četby.

Již zde bylo zmíněno, že polovina z neslyšících žáků si uvědomuje, že četba je důležitá v jejich životě, což je dle našeho názoru důležité. Jak už bylo řečeno, četba je pro neslyšící velmi důležitá při osvojování systému českého jazyka, při obohacování slovní zásoby atd. Je tedy pozitivní, pokud si tuto skutečnost žáci uvědomují.

Co se týká obliby čtení vzhledem k sluchové vadě, je jich skoro polovina neutrální. Pozitivní ovšem je, že zastoupení odpovědí moc nebaví nebo vůbec nebaví u nich bylo pouze 10%. Přes svůj častý neutrální postoj může být jednodušší si hledat k četbě cestu než v případě negativního pohledu. Ve srovnání s žáky nedoslýchavými bylo zjištěno, že zde neplatí přímá úměra – čím vyšší stupeň vady sluchu, tím negativnější postoj k četbě (ovšem bez ohledu na využívání kompenzačních pomůcek).

Z pohledu na vzdělávací přístup a na oblibu čtení u žáků vyplynulo, že u žáků vzdělávajících se orálním přístupem je větší zastoupení těch, kteří čtení považují za nezábavné, nebo velice nezábavné. Oproti ZŠ využívajícím bilingvální přístup je tento počet signifikantní. Pozitivní vztah k četbě (čtení mě baví, nebo velice baví) je u obou vzdělávacích přístupů zhruba stejný (rozdíl asi 4, 9 % v prospěch orálního přístupu). Z toho bychom mohli soudit určitý přínos využívání bilingválního přístupu vzhledem k četbě, využívání českého znakového jazyka a možná i jiných metod při práci s textem. Tato skutečnost je zde pouze k zamyšlení, jelikož tuto skutečnost mohou ovlivňovat i další faktory.

Z hlediska preferovaného jazyka v komunikaci v rodinném prostředí. Ti, kteří v rodině komunikují prostřednictvím českého znakového jazyka se vztahují k oblibě čtení z více jak poloviny neutrálně, zbytek se staví k četbě více pozitivně. U žáků, kde je v komunikaci preferován více český jazyk se k četbě pozitivně vyjádřila skoro polovina těchto žáků (44 %), negativně zhruba 28 % z nich. Můžeme si tedy klást otázku, zda tyto výsledky souvisí právě s preferovanou komunikací v rodině, či nikoliv.

▪ **Jak jsou žáci motivováni ke čtení ve volném čase od svých učitelů českého jazyka?**

Jednou z možných motivací může být pro žáky zadání školní četby. Vzhledem k tomu, že se velké množství žáků při vyplňování povahy školní četby (povinná, doporučená, nepovinná atd.) vyjádřilo jinak než jejich učitelé (lze to připisovat např. špatnému porozumění otázky, nedávné změně učitele). Není možné tuto část interpretovat. Z vyjádření učitelů je jen patrné, že v základě se povaha zadání školní četby liší na základě vzdělávacího přístupu. Zadání školní četby se více přibližuje k povaze školy hlavního vzdělávacího proudu na ZŠ C. Na ZŠ A a B vyučující školní četbu buď vůbec nezadávají (žáci nemají ani stanovený počet libovolných knih k přečtení), nebo zadávají pouze počet libovolných knih. Ve většině ovšem na těchto dvou školách probíhá četba společně v rámci výuky.

Motivace k četbě může probíhat i skrze zpracování přečteného a sdílení příběhu s ostatními. V ZŠ B primárně probíhá toto formou převyprávění v českém znakovém jazyce. V ZŠ A vyučující popsala prezentaci žáků obsahu knih v českém znakovém jazyce na pravidelných hodinách „dílňů čtení“²³, kde zároveň samostatně čtou, sdílejí příběhy a seznamují se s významy nových slov. V ZŠ C se zpracovává četba pomocí ilustrace či převyprávění, nebo jsou využívány různé zápisy z četby, sdílení myšlenek v rámci debat, referátů. Kromě využívání českého znakového jazyka na ZŠ A a B a českého jazyka na ZŠ C nelze nijak tyto prvky navzájem porovnat.

Vyučující se také vyjádřili, jak jsou podle nich žáci k četbě motivováni přímo ve výuce. Společným prvkem ZŠ A a ZŠ B je společné čtení a práce s textem, což je právě vyučujícími označováno za motivující. Mohou tak společně objevovat příběhy, ale také vysvětlovat nová slova a kontext knihy. Dalším motivačním prvkem, který uváděli vyučující ZŠ B a C bylo jejich vlastní zapálení pro četbu, kdy mohou být pro své žáky vzory. Jako motivační je také chápán výběr atraktivních textů a zprostředkování obsahu knihy díky různým adaptacím. K využití ukázek textů neslyšících básníků a spisovatelů se pozitivně vyjádřila většina vyučujících napříč školami. V ZŠ A bylo navíc popsáno využití poezie v českém znakovém jazyce. Jedna z vyučujících v ZŠ C využívá i klipy ve znakovém jazyce či filmy s tematikou

²³ Takto nazvala činnost autorka DP vzhledem k popsaným prvkům, které se dílně čtení podobají.

neslyšících. To, že se mohou žáci s některými postavami vzhledem ke svému postižení identifikovat lze považovat za motivační prvek.

V neposlední řadě může být pro žáky motivující návštěva různých programů a akcí na podporu čtenářství. Vyučující se k této otázce vyjádřili různě. Lze shrnout, že se zde neobjevila určitá shoda využití programů. Z popisu vyučujících se nezdá být patrné, že by mimoškolní akce či programy, např. pořádané veřejnými knihovnami, byly hojně využívány.

▪ **Jaké metody a prostředky využívají učitelé českého jazyka u žáků se sluchovým postižením při práci s textem?**

Vyučující při popisu konkrétních metod při práci s textem u žáků se sluchovým postižením nejčastěji využily nabídnuté příklady ze zadání otázky. Všechny respondentky s textem pracují s využitím čtení v rolích, dramatizace příběhu, filmové ukázky, výtvarného provedení příběhu, čtení v textu v hodině. Vyučující ze ZŠ B navíc zdůraznily nutnost práce s textem pomocí českého znakového jazyka, který je využíván rovnocenně s psanou formou českého jazyka v bilingválním přístupu.

Co se týká využívání čítanek a výběru konkrétních textů, vyučující připojily konkrétní čítaneky, které používají (viz odkazy výše). Vyučující ze ZŠ C využívají spíše vlastní vybrané ukázky než konkrétní čítaneky. V ZŠ A a B preferují nejčastěji čítaneky speciálně vytvořené pro žáky se sluchovým postižením, vyučující ze ZŠ A používá i čítaneky pro cizince (v souladu s bilingválním přístupem). K dispozici mají ovšem i různé originální či upravované texty.

V této podkapitole bylo dle našeho názoru dosaženo obsírného představení a interpretace výzkumného šetření, z několika úhlů bylo pohlédnuto na hlavní výzkumnou otázku - Jaký vztah mají žáci se sluchovým postižením navštěvující 2. stupeň ZŠ k četbě?

6 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DOPORUČENÍ PRO SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKOU PRAXI

V předchozí podkapitole bylo zodpovězeno na jednotlivé vedlejší výzkumné otázky, data byla interpretována.

Z výzkumného šetření např. vyplývá, že pokud žáci mají ke čtení spíše pozitivní postoj, je to vzhledem k tomu, že čtení považují za důležité pro znalost českého jazyka a pro vzdělání vůbec. Jako zábavu čtení chápe již méně žáků. Pro podobné množství žáků nejspíš čtení zábava není, jelikož je do něj musí nutit rodiče.

Výsledky pozitivně naznačují, že žáci mají ke knihám z velké části více méně kladný vztah. Více jak polovina žáků si přečte alespoň 1 knihu za měsíc. Objevili se i nečtenáři (1 knihu čtou delší dobu), ale těch je oproti čtenářům méně. Nesourodý vztah se objevil mezi oblíbeností čtení knih a počtem knih přečtených. Tento nesourodý vztah může být dán např. nutností čtení povinné literatury, kdy žáka číst nebaví, ale musí, nebo např. různou délkou knih, kratších žáci přečtou více. Slabá korelace byla nalezena mezi počtem přečtených knih a četností čtení. Navíc polovina respondentů čte jednou týdně a častěji. S ohledem na další volnočasové aktivity se i zde bohužel ukazuje trend trávení času na internetu, u počítače nebo sledováním televize na úkor např. právě čtení.

U respondentů nebyla nalezena souvislost mezi oblíbeností čtení a oblíbeností docházky do ZŠ.

Z velké části vyhodnocených dotazů vyplynulo, že prostředí rodiny má na čtenářství žáků se sluchovým postižením stále určitý vliv. Tento vliv se týká primárně pomoci s výběrem knih, nakoupení či darování a zřízení vlastní knihovny.

Ke čtení si žáci nejčastěji vybírají komiksy, následují knihy pro zábavu a časopisy. Mezi žáky jsou taci, kteří mají zkušenost se čtením elektronické knihy. Třetina žáků raději preferuje klasické papírové knihy.

Co se týká návštěvy školní či veřejné knihovny, ani do jedné z nich nechodí žáci nijak pravidelně. Školní knihovny jsou navštěvovány minimálně. Do veřejných knihoven dochází žáci více, ale i tak je číslo pravidelných návštěvníků velmi malé.

Jedna z vedlejších otázek se týkala i dopadu sluchové vady na čtenářství žáků. Pokud se zaměříme na žáky neslyšící, ke čtení často zaujímají neutrální postoj, ale velmi

malé procento má na čtení negativní pohled. Ve srovnání s žáky nedoslýchavými bylo zjištěno, že zde neplatí přímá úměra – čím vyšší stupeň vady sluchu, tím horší postoj k četbě.

Vyučující volí rozličné metody k rozvoji čtení s porozuměním. V základních školách preferujících bilingvální přístup přirozeně dochází na komunikaci o textu v českém znakovém jazyce a práce s novými slovy při společné četbě. Využívají se také různé čítanky pro žáky se sluchovým postižením nebo čítanky pro cizince. I v základní škole preferující orální přístup používají vyučující různé metody při práci s textem. Pro rozvoj čtenářství navštěvují různé akce a programy, z popisu vyplývá, že tomu tak není v pravidelné frekvenci.

Tyto výzkumné otázky byly ověřovány na základě dotazníků předloženým na třech základních školách pro žáky se sluchovým postižením. Jelikož nebylo výzkumné šetření založené na konkrétním vzdělávacím přístupu, zúčastnili se školy využívající dva různé vzdělávací přístupy. Podmínkou byla pouze účast žáků se sluchovým postižením 2. stupně bez dalšího přidruženého postižení. Žákům se sluchovým postižením z 2. stupně a příslušným vyučujícím českého jazyka byly předány dotazníky k vyplnění (pro žáky i učitele odlišné), následně byly dle předem stanovených pravidel vyhodnoceny. Cílem tohoto výzkumného šetření bylo zjistit, jaké místo v životě žáků se sluchovým postižením 2. stupně základní školy mají knihy a četba obecně.

Výzkumné šetření mohlo být ovlivněno celou řadou faktorů. V první řadě to byl již zmíněný malý počet respondentů (vysvětleno výše), díky čemuž nelze např. výsledky zobecnit a považovat je za statisticky významné. Počet respondentů také souvisel s udělením souhlasu zákonného zástupce k účasti dítěte na výzkumu. Vzhledem k potížím žáků se čtením s porozuměním bylo možné, že některé odpovědi mohli být ovlivněny neporozuměním. Tomu jsme se ovšem snažili zamezit jak nabídkou tlumočníka českého znakového jazyka, přítomností neslyšících pedagogických pracovníků a také osobní přítomností autorky DP při zadávání dotazníků. Ve škole, která využívá orální přístup ve vzdělávání nebyla přítomnost tlumočníka nabídnuta vzhledem k tomu, že běžně se ve výuce neslyšící pedagogičtí pracovníci ani tlumočníci nevyskytují. Ve výuce se primárně komunikuje v českém jazyce.

Východiskem k tomuto výzkumnému šetření byl výzkum „České děti jako čtenáři“ (Prázová, Homolová a kol. 2014), který je popsán výše. Ve výzkumném šetření

byl použit dotazník pro žáky se sluchovým postižením z velké části inspirován právě tímto zmíněným výzkumem. Důvodem byla také mimo jiné možnost porovnání některých výsledků. Můžeme tak vyjádřit shodu obou výzkumů, kdy je zřejmé, že mezi žáky je vyšší zastoupení respondentů, které čtení docela baví, oproti respondentům, které číst nebaví. U obou výzkumů je také patrný trend častého využívání technologií ve volném čase na úkor např. právě čtení. Rozdíl jsme vnímali např. u výběru knih, kdy u žáků se sluchovým postižením vítězí komiksy, kdežto u slyšících respondentů knihy pro zábavu. Navštěvování školních knihoven je zhruba na stejné úrovni u respondentů obou výzkumů. Oproti tomu do veřejných knihoven chodí více žáci slyšící z výchozího výzkumu.

Podle našeho názoru by k rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti u žáků se sluchovým postižením mohl přispět další rozsáhlý výzkum, který by mohl být zaměřen na oba okruhy. Výsledky by poté mohly být nápomocné vyučujícím, ale také příslušným odborníkům, kteří se této problematice u sluchově postižených věnují. Výsledky výzkumu by mohly přinést nové možnosti práce s žáky, vytyčit, které metody jsou přínosné apod. Důležité by bylo ovšem takový výzkum provést na co největším vzorku respondentů. Co se týká praktických doporučení, bylo by příhodné se ještě více zaměřit na budování školních a třídních knihoven ve školách pro sluchově postižené. Vytvořit takové prostředí, kde by četba a návštěva školní knihovny hrála aktivní roli ve výuce, ale i mimo ni. Nápomocné se může jevit i využívání prvků čtenářské dílny, i když někteří vyučující již aktivitu podobné povahy s dětmi provozují. Je zde důležité ovšem využívat i dalších prostředků práce s příběhem než jen převyprávění nebo ilustrace, další inspirace je zmíněná v příslušné kapitole. Je třeba, aby žáci co nejvíce o příběhu přemýšleli, orientovali se v kontextu a učili se informace vyvozovat. Větší zapojení do akcí veřejných knihoven nebo pořádání vlastních školních programů a soutěží zaměřených na čtenářství může také přispět k přívětivější čtenářské atmosféře. K zamyšlení je přístup k zadávání školní četby, jaká forma může být pro žáky nejpřínosnější tak, aby je nesvazovala a neudělala tak z četby povinnost. Zároveň, aby žáci měli k dispozici co nejvíce nabídky různých titulů, které je mohou zaujmout.

ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na vztah žáků se sluchovým postižením na 2. stupni základní školy pro sluchově postižené ke čtení knih, na jejich místo ve volném čase. I když byla obsáhlá část této diplomové práce věnována problematice čtenářské gramotnosti a čtenářství žáků se sluchovým postižením, problematice v nabývání čtenářské gramotnosti u těchto žáků, která je spojená primárně s velmi obtížným vnímáním mluveného jazyka, výzkumné šetření bylo zaměřeno úžeji pouze na čtenářství žáků se sluchovým postižením. Vzhledem k povaze problematiky jsme se rozhodli dotázat se žáků se sluchovým postižením na jejich vztah k četbě a věnování se této aktivitě ve volném čase a na vliv rodiny. Zároveň nás ale zajímalo i působení vyučujících českého jazyka na rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti žáků. Zajímali nás také metody používané ve výuce při práci s textem, prostředky motivace ke čtení či specifické texty a materiály, které ve výuce používali.

Práce nejdříve otevřela téma čtenářství a čtenářské gramotnosti, kdy byly tyto pojmy rozsáhle, ale srozumitelně definované. Jelikož se práce týká žáků se sluchovým postižením, byla tato problematika představena z pohledu dvou odlišných vědních oborů, medicínského a kulturně lingvistického. Z těch totiž poté vycházejí vzdělávací přístupy využívané na školách pro sluchově postižené. V první kapitole došlo také na ukotvení tématu z hlediska legislativních dokumentů České republiky z obecného hlediska, detailně také na situaci žáků se sluchovým postižením. Dále byla část práce věnovaná prezentaci výzkumů čtenářské gramotnosti a čtenářství, z části věnované pouze tuzemským výzkumům čtení s porozuměním u žáků se sluchovým postižením. Navazující rozsáhlá kapitola popisovala specifika čtení u žáků se sluchovým postižením s hlubším zaměřením na problematiku neslyšících. Poslední kapitola předcházející výzkumnému šetření se zabývala popisem metod a doporučení na podporu rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti na základní škole nejen u žáků se sluchovým postižením, ale také se značným zaměřením na ně.

Výzkumné šetření mělo za cíl zjistit jaký vztah mají ke čtení knih žáci se sluchovým postižením na 2. stupni základní školy pro sluchově postižené, jaké místo zaujímají knihy v jejich volném čase. Šetření probíhalo prostřednictvím zadání dotazníků ve výuce žákům se sluchovým postižením. Jelikož pro nás bylo také důležité zjistit, jak pracují se čtenářstvím a čtenářskou gramotností jejich učitelé českého jazyka, byl

vytvořen i dotazník pro ně. Výzkumné šetření probíhalo na třech základních školách pro žáky se sluchovým postižením, konkrétně na 2. stupni. Zjištěná data byla analyzována a následně interpretována. V rámci výzkumu byly zodpovězeny všechny výzkumné otázky prostřednictvím analýzy dat žakovských dotazníků a interpretace nestrukturovaných dotazníků pro učitele. Bylo zjištěno, že u žáků se sluchovým postižením hraje čtení knih malou roli ve volném čase oproti jiným aktivitám. Na druhou stranu mají dotazovaní z velké části více méně kladný vztah ke knihám. I když velké množství ke knihám zaujímá také neutrální stanovisko. Více jak polovina dotazovaných přečte alespoň 1 knihu za měsíc, což vnímáme jako pozitivní. Nebyla zjištěna provázanost mezi oblibou čtení knih a oblibou docházky do školy. Odpovědi nám také ukázaly, že u těchto žáků hraje stále velký vliv rodiny, co se týká výběru a obstarání, obdarovávání knih. Žáci se sluchovým postižením nejčastěji preferují čtení komiksů a také knih pro zábavu. Všeobecně velmi málo využívají služeb knihoven, do těch školních nechodí spíše vůbec. Polovina žáků neslyšících si uvědomuje důležitost četby ve vztahu ke znalosti českého jazyka. Polovina neslyšících má ke čtení neutrální vztah, jinak ale spíše pozitivní než negativní. Učitelé českého jazyka využívají množství metod k rozvoji čtení s porozuměním a motivují žáky různými prostředky ke čtení. Jedna z vyučujících využívá ve výuce prvky čtenářské dílny. Školy využívající bilingvální přístup se věnují více čtení společnému ve třídě, školní četbu s konkrétními tituly zadávají spíše vyučující na škole preferující orální přístup. Podle vyučujících navštěvují žáci rozličné programy na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti, z popisu ovšem vyplynulo, že to není v pravidelné míře a spíše výjimečně.

Samostatná kapitola byla věnována shrnutí závěrů z výzkumného šetření a doporučením pro speciálně pedagogickou praxi. Tato doporučení vycházela z odpovědí žáků a učitelů v dotazníku.

Výsledky výzkumného šetření nelze z důvodu malého počtu respondentů zobecnit na celou společnost. Výsledky ovšem představují zajímavý pohled na žáka se sluchovým postižením jako na čtenáře a na specifika výuky, která jsou u těchto žáků při rozvoji čtenářství a dosažení požadované úrovně čtenářské gramotnosti nezbytné. Výsledky a seznámení s tématem prostřednictvím analýzy odborné literatury může být inspirací např. právě pro učitele těchto žáků. Množství informací by mohli využít i učitelé jiných typů škol. Dle našeho názoru je důležité primárně u žáků neslyšících využívat český znakový

jazyk k zprostředkování systému českého jazyka. Může to tak usnadnit nabývání čtenářské gramotnosti, která je tak důležitá pro kvalitní život a participaci ve společnosti.

Seznam použitých informačních zdrojů

TIŠTĚNÉ ZDROJE

BLAŽEK, Radek a Silvie PŘÍHODOVÁ. *Mezinárodní šetření PISA 2015: národní zpráva: přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce, 2016. ISBN 978-80-88087-08-3.

ČERVENKOVÁ, Anna. 1999a. Co dává neslyšícímu dítěti čtení. In: *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999, s. 7-15.

ČERVENKOVÁ, Anna. 1999b. "Čtení " obrázků a komiksů. In: *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999, s. 61-65.

ČERVENKOVÁ, Anna. Funkční gramotnost jako předpoklad integrace neslyšících do většinové společnosti. *Info zpravodaj*. FRPSP, 2004, **12** (1), 9-10.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Dotisk 3. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0139-7.

DOLEŽALOVÁ, J. Čtenářská gramotnost. Hradec Králové: 2014. ISBN 978 -80 -7435 -520 -2.

GAVORA, Peter. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*. 2002, **52**(2), 171-181. ISSN 0031-3815.

HÁDKOVÁ, Kateřina. Analýza úrovně čtení s porozuměním žáků s kochleárním implantátem. *Speciální pedagogika*. Praha, 2015, **25**(2), 135-146. ISSN 1211-2720.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.

HRUBÝ, Jaroslav. 1999a. Čtení. In: *Seminář o četbě sluchově postižených II*. Praha: FRPSP, 1999, 53-62.

HRUBÝ, Jaroslav. 1999b. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 1. díl. Praha : FRPSP, 1.díl, 1999 ISBN 80-7216-096-6.

HUDÁKOVÁ, Andrea. 1999a. Čtení s porozuměním vyžaduje znalost jazyka. In: *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999, s. 25-27.

HUDÁKOVÁ, Andrea. 1999b. Úpravy textu pro sluchově postižené. In: *Seminář o četbě sluchově postižených II*. Praha: FRPSP, 1999, 50-52.

JANOTOVÁ, Zuzana, Denisa TAUBEROVÁ a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, [2017]. ISBN 978-80-88087-14-4.

JANOTOVÁ, Zuzana, Denisa TAUBEROVÁ, Hana KOŠTÁLOVÁ, Hana PODEŠVOVÁ, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Petra NOVÁ. *Publikace s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření PIRLS 2016: úlohy ze čtenářské gramotnosti pro 4. ročník*. Praha: Česká školní inspekce, 2018. ISBN 978-80-88087-19-9.

KOMORNÁ, Marie. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR: a specifika vzdělávacích metod při výuce*. 2. opravené vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, o. s., 2008. ISBN 978-80-87218-18-1.

KOSINOVÁ, Barbora. *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina - kultura neslyšících*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-20-8.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: BEAKRA, 2014. ISBN 978-80-903863-2-7.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.

KRAMPLOVÁ, Iveta. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-211-0614-7.

KŘUPALOVÁ, Miroslava. *Systém výuky čtení ve speciálních školách pro sluchově postižené v Ivančicích. Speciální pedagogika*. Praha, 2000, **10** (1), 20-24. ISSN 1211-2720.

KUCHLER, Karel a Olga VELEHRADSKÁ. *Průzkum čtenářských dovedností na školách pro děti s vadami sluchu: Nejdůležitější poznatky z inspekční zprávy České školní inspekce*. *Info zpravodaj*. FRPSP, 1998, **6**(1-2), 22-23.

LANGER, Jiří a Eva SOURALOVÁ. *Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením*. Univerzita Palackého, 2014. ISBN 978-80-244-3701-9.

MACUROVÁ, Alena. 2001a. Aktuální problémy komunikace, kultury a vzdělávání neslyšících. *Speciální pedagogika*. Praha, 2001, **11** (4), 248-251, ISSN 1211-2720.

MACUROVÁ, Alena. 2008. *Dějiny výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí*. Druhé, opravené vydání. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, o. s., 2008. ISBN 978-80-87218-00-6.

MACUROVÁ, Alena. 2001b. Poznáváme český znakový jazyk. *Speciální pedagogika*. 2001, **11**(2), 69-75. ISSN 1211-2720.

MACUROVÁ, Alena. Poznáváme český znakový jazyk IV. (Vyjádření času). *Speciální pedagogika*. 2003, **13**(2), 89-98. ISSN 1211-2720.

MACUROVÁ, Alena. Předpoklady čtení. In: *Seminář o četbě sluchově postižených II*. Praha: FRPSP, 1999, 35-42.

MACUROVÁ, Alena a Petra BÍMOVÁ. Poznáváme český znakový jazyk II. (Slovesa a jejich typy). *Speciální pedagogika*. 2001, **11**(5), 285-296. ISSN 1211-2720.

MACUROVÁ, Alena a Petr VYSUČEK. Poznáváme český znakový jazyk-klasifikátorové tvary ruky. *Speciální pedagogika*. 2005, **15**(4), 262-275. ISSN 1211-2720.

MARSCHARK, Marc. *Educating Deaf Students: From Research to Practice*. Oxford: Oxford University Press, 2001. ISBN 978-0195310702.

MARSCHARK, Marc a Peter C HAUSER. *How deaf children learn: what parents and teachers need to know*. New York: Oxford University Press, 2012. ISBN 978-0195389753.

MARTINEC, Lubomír. *Co umí čeští žáci: výzkum PISA*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-211-0555-3.

MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5034-7.

OKROUHLÍKOVÁ, Lenka. Výchova a vzdělávání neslyšících, bilingvismus, oralismus, znakový jazyk, český jazyk. In: „*Neslyšící očima veřejnosti, aneb veřejnost očima neslyšících*“. Praha: Česká unie neslyšících, 2003, 85-92.

PETRÁŇOVÁ, Romana a kol. *Čtení nás baví II*. Praha: Jazykové centrum Ulita, 2014. ISBN 978-80-87526-07-1.

PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti. Přeložil Eva POTUŽNÍKOVÁ. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0607-9.

POLÁKOVÁ, Marie. Čtení s porozuměním a čeští neslyšící. *Speciální pedagogika*. Praha, 2001, 11(4), 207-219, ISSN 1211-2720.

POTMĚŠIL, Miloň. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-744-8.

PRÁZOVÁ, Irena, Kateřina HOMOLOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-492-8.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PTÁČKOVÁ, Klára. *Veselé čtení 4: čítanka pro druhý stupeň základního vzdělávání žáků se sluchovým postižením*. Ilustroval Adolf DUDEK. Praha: Fortuna, 2013. ISBN 978-80-7373-095-6.

PTÁČKOVÁ, Klára. *Veselé čtení 3: čítanka pro druhý stupeň základního vzdělávání žáků se sluchovým postižením*. Praha: Fortuna, 2011. ISBN 978-80-7373-048-2.

PTÁČKOVÁ, Klára, Eva SOURALOVÁ a Martina MICHALÍKOVÁ. *Veselé čtení 2: čítanka pro druhý stupeň základního vzdělávání žáků se sluchovým postižením*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-096-3.

SCHRIMER, Barbara R. a Laura SCHAFFER. Guided Reading Approach: Teaching Reading to Students Who Are Deaf and Other Who Struggle. *TEACHING Exceptional Children*. 2010, **42** (5), 52-58.

SERVUSOVÁ, Jana. *Kontrastní lingvistika - český jazyk x český znakový jazyk*. Druhé, opravené vydání. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-30-3.

SILVESTRI, Julia A.; WANG, Ye. A Grounded Theory of Effective Reading by Profoundly Deaf Adults. *American annals of the deaf*, 2018, 165.5: 419-333.

SLÁNSKÁ BÍMOVÁ, Petra a Lenka OKROUHLÍKOVÁ. *Rysy přirozených jazyků. Český znakový jazyk jako přirozený jazyk. Lexikografie. Slovníky českého znakového jazyka*. Druhé, opravené vydání. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, o. s., 2008. ISBN 978-80-87153-91-8.

SOURALOVÁ, Eva. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0433-8.

SOURALOVÁ, Eva. Některé jazykové aspekty přepisu literárních textů pro sluchově postižené. In: *Seminář o četbě sluchově postižených II*. Praha: FRPSP, 1999, 45-49.

SOURALOVÁ, Eva, Martina MICHALÍKOVÁ a Klára PTÁČKOVÁ. *Veselé čtení 1: čítanka pro druhý stupeň základního vzdělávání žáků se sluchovým postižením*. Praha: Fortuna, 2009. ISBN 978-80-7373-071-0.

STRNADOVÁ, Věra. Jaké problémy má neslyšící člověk při čtení?. In: *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999, s. 22-25.

SPENCER, Patricia Elizabeth a Marc MARSCHARK. *Evidence-Based Practice in Educating Deaf and Hard-of-Hearing Students: (Professional Perspectives on Deafness)*. Oxford: Oxford University Press, 2010. ISBN 978-0199735402.

ŠEBESTA, Karel. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. ISBN 978-80-7308-554-4.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-7184-711-9.

ŠKODOVÁ, Eva, Ivan JEDLIČKA a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

ŠVARÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TARCSIOVÁ, Darina. Čítanie a nepočujúce deti. *Speciální pedagogika*. Praha, 2003, **13** (2), 99-112. ISSN 1211-2720.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Vyd. 1. Brno: Host, 2008. 207 s. ISBN 978-80-7294-270-1.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Vyd. 1. Brno: HOST, 2011. 191 s. ISBN 978-80-7294-515-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha : Portál, 2004. 870 s. ISBN 80-7178-802-3.

VALENTA, Milan a kol. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

VODRÁŽKOVÁ, Dana. Slyšící Červená Karkulka?. *Čeština doma a ve světě*. Praha, 2002, **10**(2 a 3), 173-176. ISSN 1210-9339.

VYSUČEK, Petr. Poznáváme český znakový jazyk VI. (Specifické znaky). *Speciální pedagogika*. 2004, **14**(1), 16-27. ISSN 1211-2720.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

About PISA. *PISA* [online]. Paris: OECD, 2018 [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

ANDREJSEK, Jan, Anna CÍCHA HRONOVÁ, Andrea HUDÁKOVÁ, et al. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: Čeština jako druhý jazyk, 1. část* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2018 [cit. 2019-03-06]. ISBN 978-80-7481-206-4. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=83791&view=14026>

ALTMANOVÁ, Jitka, Ondřej HAUSENBLAS, Alena HESOVÁ, et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka* [online]. Praha: NÚV, 2011 [cit. 2019-02-24]. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf

BLAŽKOVÁ, Božena. Knihovny na školách - dílny čtení a informační výchovy. *Kritickemysleni.cz* [online]. Praha: Kritické myšlení, 2001 [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty3_knihovny

Březen měsíc čtenářů 2019 - 10. ročník. *Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky* [online]. Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky, 2019 [cit. 2019-02-05]. Dostupné z: <https://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/akce-skip/brezen-mesic-ctenaru>

Celé Česko čte dětem: Poslání. *Celé Česko čte dětem* [online]. Railsformers, 2014 [cit. 2019-02-05]. Dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/o-nas/poslani>

Česká školní inspekce ČR - PIRLS. *Česká školní inspekce ČR* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017 [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE ZVEŘEJŇUJE NÁRODNÍ A MEZINÁRODNÍ DATABÁZI ŠETŘENÍ PIRLS 2016. *Česká školní inspekce ČR* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017 [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Datove-soubory-a-dotazniky/Ceska-skolni-inspekce-zverejnuje-narodni-databazi>

ČTENÁŘŮV SYmpatický RÁDce [online]. Brno: Intuity Creative, 2019 [cit. 2019-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctesyrad.cz>

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010 [cit. 2019-02-11]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

LiStOVáNí: Co je to LiStOVáNí?. *LiStOVáNí: scénické čtení* [online]. [2019] [cit. 2019-02-05]. Dostupné z: <http://www.listovani.cz/clanky-listovani/co-je-to-listovani.html>

MONREAL, S. T. a R. S. HERNANDEZ. Reading Levels of Spanish Deaf Students. *American Annals of the Deaf* [online]. 2005, 150(4), 379-387 [cit. 2019-02-30]. ISSN 0002726X

MOTEJZÍKOVÁ, Jitka. (2007): *Simultánnost v českém znakovém jazyce* [online]. Diplomová práce. Praha ÚČJTK FF UK [cit. 2019-02-05]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/27866/>

Noc s Andersenem: O projektu. *Noc s Andersenem* [online]. Svaz knihovníků a informačních pracovníků, 2015 [cit. 2019-02-05]. Dostupné z:

<http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>

OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*, OECD Publishing.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>

PALEČKOVÁ, Jana a Josef BASL. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010 [cit. 2019-03-08]. ISBN 978-80-211-0608-6. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-](https://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/narodni-zprava.pdf)

[nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/narodni-zprava.pdf](https://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/narodni-zprava.pdf)

PISA 2009. *Česká školní inspekce ČR* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017 [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-](https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Informace-o-setreni/PISA-2009)

[setreni/PISA/Informace-o-setreni/PISA-2009](https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Informace-o-setreni/PISA-2009)

PRIBANIĆ, Ljubica. Sign Language and Deaf Education: A new tradition. *Sign Language* [online]. 2006,9(1/2), 233-254 [cit. 2019-03-06]. ISSN 13879316. Dostupné z:

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ufh&an=26919877&scope=site>

PRZECZKOVÁ, Tereza. (2016): *Role neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga na základní škole pro žáky se sluchovým postižením v hodinách českého jazyka* [online]. Diplomová práce. Praha: PedF UK. [cit. 2019-02-05]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/145034>.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Třídní knihovny. *Kritické listy* [online]. Kritické myšlení o. s., 2011, (41), 4-8 [cit. 2019-03-11]. ISSN 1214-5823. Dostupné z:

<http://www.kritickemysleni.cz/klisty/41/komplet.pdf>

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Záznamy o četbě, které se osvědčily. *Kritické listy* [online]. Kritické myšlení o. s., 2006, (24), 16-17 [cit. 2019-03-11]. ISSN 1214-5823. Dostupné z:

http://www.kritickemysleni.cz/klisty/24/_komplet.pdf

ŠLAPAL, Miloš. Dílna čtení v praxi. *Kritické listy* [online]. Kritické myšlení o. s., 2007, (27), 13-20 [cit. 2019-03-11]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/27/_komplet.pdf

ŠLAPAL, Miloš. Stala se Dílna čtení součástí výuky ČJ?. *Kritické listy* [online]. 2006, (24), 56-58 [cit. 2019-03-11]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/24/_komplet.pdf

Výběr se současné české literatury pro děti a mládež 2017/2018. *Nejlepší knihy dětem* [online]. Praha: Svaz českých knihkupců a nakladatelů, 2018 [cit. 2019-02-05]. Dostupné z: <https://www.nejlepsiknihydetem.cz>

WILDOVÁ, Radka. Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a Společnost CzechRA. *Kritické listy* [online]. 2002, (7) [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_czechra

PŘÁVNÍ PŘEDPISY

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (platnost od 1. 9. 2017) [online] (2017). Praha: NÚV. [cit. 2018-03-08]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění dalších předpisů. Znění ke dni 1. 11. 2018 [online]. [cit. 2019-03-09]. Dostupné z: https://www.google.co.in/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjO46_3h9XhAhXx-ioKHaHtAEEQFjABegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F48843%2Fdownload%2F&usg=AOvVaw0BNdtVle6alUHY6nE8Ox8_

Zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči [online]. [cit. 2019-03-08]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-155/zneni-0>

Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění pozdějších předpisů [online]. [cit. 2018-03-08]. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (školský zákon) [online]. [cit. 2018-03-08].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/48163?highlightWords=předškolního>

Seznam zkratek

DP – diplomová práce

PIRLS – Progress in International Reading Literacy

PISA – The Programme for International Student Assessment

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ZŠ – základní škola

Seznam tabulek a grafů

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1- škály k interpretaci výsledků PISA	24
---	----

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Povaha sluchové vady respondentů	68
Graf 2 Využívání kompenzační pomůcky	69
Graf 3 Komunikace s rodiči	69
Graf 4 Povaha sluchové vady u rodičů	69
Graf 5 Pohled žáků na čtení knih	70
Graf 6 Obliba čtení	71
Graf 7 Počet přečtených knih za měsíc	73
Graf 8 Četnost čtení knih	74
Graf 9 Čtení v porovnání s dalšími volnočasovými aktivitami	74
Graf 10 Obliba docházky do školy	75
Graf 11 Rodiče a čtení	76
Graf 12 Inspirace při hledání vhodné četby	77
Graf 13 Knihy dle preference	79
Graf 14 Vědomí zřízení školní knihovny v ZŠ	80
Graf 15 Návštěvnosti školní knihovny	81
Graf 16 Návštěvnost veřejné knihovny	81

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas pro zákonné zástupce respondentů

Příloha č. 2 – Dotazník pro žáky se sluchovým postižením 2. stupně základní školy

Příloha č. 3 – Dotazník pro učitele českého jazyka